

Estágio Profissional: A realização de um sonho e o iniciar de um novo ciclo

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro).

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Ricardo José Ramos Martins

Porto, julho de 2016

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Martins, R. (2016). Estágio profissional: A realização de um sonho e o iniciar de um novo ciclo. Relatório de Estágio Profissional. Porto: R. Martins. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICA DOCENTE, APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, que se mostraram sempre presentes ao longo de todo o meu percurso académico.
Obrigado por tudo o que fizeram por mim e por fazerem do meu sonho o vosso.

Agradecimentos

Uma vez que o Estágio Profissional se assumiu como uma etapa determinante e bastante exigente ao longo de todo o ano, não poderia de deixar de agradecer às pessoas que acompanharam todo o meu percurso, pois sem o seu auxílio todo este processo teria sido menos risonho.

À Professora Doutora Paula Batista, orientadora de Estágio Profissional, por toda a preocupação, dedicação, acompanhamento e aconselhamento que demonstrou ao longo do ano. Mostrou-se incansável e determinante no término desta etapa da minha vida.

À Professora Doutora Teresa Leandro, professora cooperante, por todas as aprendizagens que me foi proporcionando ao longo do ano e por todo o tempo que dedicou à supervisão das aulas e a todos os documentos relativos ao estágio.

Aos meus pais, por todo o apoio, compreensão e dedicação que demonstraram ao longo de toda a minha vida, sem eles este caminho não teria sido viável.

À minha irmã, pelos conselhos e pela partilha de alegrias, tristezas e angústias.

À minha namorada, pela presença ativa ao longo desta etapa e pela compreensão nos momentos em que estive ausente em prol do estágio.

À minha turma residente, por todos os momentos que passámos juntos. Todos foram especiais. Boas recordações permanecerão.

Aos meus colegas estagiários, por todos os momentos que partilhámos e pela cooperação e trabalho de equipa realizado. Sozinhos podemos ser mais rápidos, mas em grupo somos mais fortes. Muito obrigado.

À minha prima Isabel, por todo o auxílio prestado ao longo de todo este projeto. Obrigado pelo teu apoio!

Ao Senhor Rui, auxiliar da ação educativa, por todo o apoio prestado ao longo do ano na montagem e desmontagem dos espaços. Obrigado pelo convívio diário, simpatia e auxílio.

Aos restantes auxiliares da ação educativa, por toda a simpatia e disponibilidade apresentada ao longo do ano.

A todos que fizeram parte desta etapa da minha vida, um muito obrigado.

ÍNDICE

Agradecimentos	VII
Índice Geral	IX
Índice de Gráficos	XI
Índice de Quadros	XIII
Resumo	XV
Abstract	XVII
1. Introdução	XIX
2. Enquadramento Pessoal	5
2.1. Expectativas em relação ao estágio profissional	11
2.2. Entendimento do estágio profissional	13
3. Enquadramento da Prática Profissional	15
3.1. Enquadramento Legal	17
3.2. Enquadramento Institucional	18
3.3. Enquadramento Funcional	19
3.3.1. Entidade de Estágio – A escola	20
3.3.2. Turma Residente	22
3.3.3. Núcleo de Estágio	23
4. Realização da Prática Profissional	25
4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	27
4.1.1. Ser Professor	29
4.1.2. Conceção e Planeamento do Ensino	30
4.1.2.1. Plano Anual	31
4.1.2.2. Plano de Unidade Didática	35
4.1.2.3. Plano de Aula	39
4.1.3. A Prática do Ensino em Contexto Real	43
4.1.3.1. Clima de Aprendizagem	45
4.1.3.2. Disciplina na sala de Aula	47
4.1.3.3. Gestão da Aula	48
4.1.3.4. Instrução: a base para a aprendizagem	51
4.1.4. Avaliação do Ensino	55
4.1.4.1. Pertinência da Avaliação	55
4.1.4.2. Avaliação Diagnóstica	56
	IX

4.1.4.3. Avaliação Formativa	57
4.1.4.4. Avaliação Sumativa	58
4.1.5. Diferentes Experiências de Lecionação	61
4.1.4.1. 1º Ciclo	61
4.1.4.2. 2º Ciclo	62
4.2. Áreas 2 e 3 – Participação na escola e Relação com a Comunidade	65
4.2.1. Direção de Turma	67
4.2.2. Desporto Escolar	68
4.2.3. Observações de Aulas	70
4.2.4. Atividades Complementares	73
5. Estudo –Motivação para as Aulas de Educação Física em alunos do Ensino Secundário	77
Resumo	79
Introdução	81
5.1. Enquadramento Teórico	83
5.2. Objetivos	86
5.3. Metodologia	86
5.3.1. Caraterização da amostra	86
5.3.2. Instrumento	87
5.3.3. Procedimento de recolha	87
5.3.4. Procedimento de Análise	88
5.3.5. Apresentação dos Resultados	88
5.3.5.1. Análise descritiva	88
5.3.5.2. Motivação em função do sexo	89
5.3.5.3. Motivação em função do ano de escolaridade	90
5.3.5.4. Ano de escolaridade vs sexo	91
5.3.5.5. Ano de escolaridade em função do sexo	92
5.4. Discussão dos Resultados	97
5.5. Conclusões	99
5.6 Bibliografia	103
6. Conclusões e Perspetivas para o Futuro	105
7. Bibliografia	109
8. Anexos	115

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Médias Estimadas de MERID em função do Ano de Escolaridade e Sexo

Gráfico 2 – Médias Estimadas de MERE em função do Ano de Escolaridade e Sexo

Gráfico 3 – Médias Estimadas de MERIN em função do Ano de Escolaridade e Sexo

Gráfico 4 – Médias Estimadas de MI em função do Ano de Escolaridade e Sexo

Gráfico 5 – Médias Estimadas de AMOT em função do Ano de Escolaridade e Sexo

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdos programáticos da turma residente

Quadro 2 – Grelha do domínio das Competências de Ação e Conteúdos específicos da modalidade de Ginástica Acrobática

Quadro 3 – Distribuição das modalidades da turma residente ao longo do ano

Quadro 4 – Excerto do plano de aula 4 de Basquetebol

Quadro 5 – Excerto do plano de aula 3 de Basquetebol

Quadro 6 – Disciplina e Indisciplina na sala de aula:

Quadro 7 – Grelha de Avaliação Diagnóstica de Andebol

Quadro 8 – Grelha de Avaliação Sumativa de Voleibol

Quadro 9 – Plano de aula nº4 de Ginástica de Solo

Quadro 10 – Plano de Observações das aulas observadas no segundo período escolar

Quadro 11 – Médias e Desvios Padrão Gerais das Dimensões da Motivação

Quadro 12 – Dimensões da Motivação em função do sexo – Médias, Desvios Padrão e valor de p

Quadro 13 - Dimensões da Motivação em função do ano de escolaridade – Médias, Desvios Padrão e valor de p

RESUMO

Este documento congrega todas as experiências vividas de um professor estagiário (o autor), no âmbito do Estágio Profissional do 2.º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O estágio profissional decorreu num Agrupamento de Escolas da zona de Espinho, em conjunto com dois colegas estagiários. Todo o processo foi supervisionado por uma professora cooperante e pela orientadora da faculdade. No que se refere à organização e estrutura do relatório, o presente documento subdivide-se em quatro partes fundamentais: enquadramento pessoal, enquadramento da prática profissional, realização da prática profissional e, por fim, o estudo sobre a motivação dos alunos do ensino secundário para as aulas de Educação Física. Conclui-se que os alunos apresentavam diferenças motivacionais ao nível da motivação intrínseca e regulação introjetada, quando comparados os anos de escolaridade. Os alunos do 10º ano de escolaridade mostraram níveis de regulação introjetada superiores comparativamente com os alunos do 12º ano de escolaridade. De um modo geral, o contexto de estágio, a escola, proporcionou-me várias descobertas e aprendizagens fundamentais para o exercício futuro da profissão docente.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICA DOCENTE, APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO

ABSTRACT

This document brings together all the experiences of a pre-service teacher (the author), under the 2nd cycle of studies leading to the degree of Master of Physical Education Teaching in primary and secondary levels, at the Faculty of Sport of University of Porto. The practicum took place in a School Group in the area of Espinho, together with two pre-service teachers. The whole process was supervised by the cooperating teacher and guiding by a faculty supervisor.. Regarding the organization and structure of the report, this document is divided into four main sections: personal context, professional practice context, professional practice and, finally, the study on the motivation of secondary school students to the Physical Education classes. It is concluded that the students had motivational differences in the intrinsic motivation and introjected regulation, when comparing the levels of education. Thus, students of the 10th showed levels of introjected regulation higher compared to students 12^oano. Overall, the school has provided me several discoveries and fundamental learnings to a careful teaching career, adjusted to current educational needs.

Keywords:PRACTICUM TRAINNING, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING PRACTICE LEARNING, MOTIVATION

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional e tem como objetivo expor as experiências vivenciadas de um professor estagiário.

Matos (2012) define o Estágio Profissional como um plano de desenvolvimento do estagiário, no qual é utilizado todo o conhecimento teórico e prático do professor, através da correlação entre a teoria e a prática, contextualizada à realidade escolar. Por outro lado, Batista e Queirós (2013) vêem o Estágio Profissional como uma oportunidade para o professor principiante se poder conectar com a cultura específica de uma determinada comunidade educativa. Esta última visão veiculada pelos autores, enquadra-se perfeitamente na realidade atual, pelo que o estagiário no decurso do estágio, ao se envolver nas diversas atividades escolares, sentir-se-á mais identificado com as ideologias e os valores pelo qual a comunidade educativa se rege.

Atendendo a este quadro, o presente Relatório de Estágio deve apresentar um discurso sucinto, claro e direto das experiências que mais marcaram o percurso do professor (Vasconcelos, 2009). Como tal, este relatório obedece a uma estrutura bem delineada, composta por quatro partes fundamentais: enquadramento pessoal, enquadramento da prática profissional, realização da prática profissional e, por fim, o estudo sobre a motivação dos alunos do ensino secundário para as aulas de Educação Física.

Inicialmente, no que diz respeito ao enquadramento pessoal, são descritas as vivências mais importantes ao longo da minha vida até ao presente momento, além das expectativas em relação que levava para o estágio profissional. Neste ponto dicorro ainda acerca do estágio profissional, na qual procuro retratar a sua representatividade para mim. De seguida, no enquadramento da prática profissional é realizado o enquadramento legal, institucional e funcional do Estágio, além de uma breve descrição da Entidade de Estágio, da turma residente e do núcleo de estágio. Depois, na realização da prática profissional são retratadas três fases distintas do processo ensino aprendizagem: a conceção/planeamento do ensino, a prática do ensino em contexto real e a avaliação do ensino. No que respeita a conceção e o planeamento estão descritos os três tipos de planeamentos contemplados ao longo do ano – plano anual, plano da unidade didática e plano de aula. Na

prática do ensino em contexto real estão presentes as quatro dimensões da intervenção pedagógica: clima, disciplina, gestão e instrução. Já na avaliação do ensino é apresentada a pertinência da avaliação e o modo como foi configurada a avaliação ao longo do ano (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa). Antes de fechar este ponto, ainda são retratadas as diferentes experiências de lecionação que tiveram lugar ao longo do estágio. Por último, é apresentado o estudo motivacional com alunos do ensino secundário, com o intuito de perceber, entre outras, as suas motivações para as aulas de Educação Física à entrada deste ciclo de ensino (10º ano de escolaridade) e as motivações à saída (12º ano de escolaridade).

Este documento, não obstante procurar espelhar o trabalho realizado ao longo de um ano letivo, tenho a perfeita noção de que, dadas as emoções e experiências vividas nos mais variados contextos, o trabalho descrito será apenas uma pequena amostra do como o professor sente, vive, gere, aprecia, reage, reflete e incorpora as interações que estabelece com o meio envolvente e, simultaneamente, com o processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, com este documento pretendo dar a conhecer o vivenciado ao longo do estágio profissional, principalmente o processo de construção do aprender a ser professor.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

O meu nome é Ricardo José Ramos Martins. Felizmente, os meus pais escolheram um nome que presumivelmente não permite tristes alcunhas. Contudo, a minha irmã chama-me Ricky. Segundo ela, é "uma maneira querida de me tratar". Eu não me importo. Na verdade, até gosto.

Desde que nasci (18 de abril de 1993), vivi sempre em Nogueira da Regedoura, uma pequena vila pertencente ao concelho de Santa Maria da Feira. Não obstante o facto de ter 23 anos, ainda moro com os meus pais, com a minha irmã e com a minha avó que, apesar do seu mau humor diário, alegra todas as pessoas que habitam a casa.

A partir do momento em que vim ao mundo, os meus pais nunca mais voltaram a ter paz nas suas calmas e pacatas vidas. De facto, dizem que fui uma criança traquina que berrava por doces, quando ia ao mercado com a minha doce mãe, e que implorava por mais cinco minutos no parque. E, facto incrível, antes de caminhar já andava de triciclo! O meu pai afirma que foi esse rapazinho bastante irrequieto e extrovertido a razão dos seus cabelos brancos. Não obstante, também tenho a certeza de que foi e ainda sou um dos seus maiores orgulhos.

De entre as lembranças, recordo de me contarem que fui um grande desafio durante os dois anos que frequentei o jardim de infância. Como outrora passava o tempo todo em torno da minha mãe, tive uma adaptação um pouco difícil, pois, ao vê-la partir todos os dias, sentia-me sozinho e revoltado. Em jeito de vingança, fazia inúmeras birras para que ela não me deixasse entregue às senhoras das batas amarelas.

Já na transição para o primeiro ano do Ensino Básico, a minha maneira de ser transfigurou-se totalmente devido às vivências por que passei no ensino Pré-Escolar. Na verdade, tratou-se de um espaço fundamental para o meu crescimento pessoal, pelo facto de não ter apenas desenvolvido competências de oralidade, como também ter aprendido várias lições de vida, graças à excelente professora que me acompanhou.

A esta nova etapa da minha vida, atrás mencionada, aliei a religião cristã, marcando presença na catequese e nas atividades realizadas pela paróquia.

Na realidade, sempre me considerei uma pessoa espiritual, pois não creio que uma máquina tão perfeita como o Homem possa ter surgido do *vacuum*. Aliás, acredito que todo o ser humano nasceu predestinado para ter um papel importante na sociedade. No entanto, tenho plena consciência de que não basta professar esta crença de um modo imobilista e esperar que a vida floresça, ou seja, esperar que os nossos sonhos sejam realizados sem que o esforço marque presença.

Ora, foi na EB1 Souto, uma das escolas primárias da vila onde habito, que iniciei o meu percurso académico no ensino básico. Por um lado, foram quatro anos incríveis, recheados de alegria e muita, muita, brincadeira (como eu tanto gostava). Todavia, a minha natural irreverência também se manifestou. A prova disso foi ter ido um dia para a escola com os livros num saco de plástico, pois, numa semana, estragara três mochilas. A minha mãe dizia que eu não tinha cuidado com a forma como colocava a mochila no chão. Mas, como é óbvio, a razão não era essa. Na verdade, a senhora funcionária escondia as bolas de futebol para grande tristeza dos futuros craques. Por isso, era necessário arranjar algo que substituísse o esférico. E nada melhor do que a minha mochila!

Seguidamente, prossegui os estudos no Colégio Liceal de Santa Maria de Lamas até ingressar no ensino superior. O colégio foi essencial para o meu desenvolvimento, uma vez que pude usufruir de um conjunto de docentes e funcionários extremamente próximos da comunidade estudantil, estando sempre prontos para a auxiliar e aconselhar. Além disso, oferecia instalações que proporcionavam o convívio entre os alunos, o que, na minha opinião, é crucial para o bem-estar deles. Assim, durante o período em que lá estudei, cresci não só física, como intelectualmente... para descanso dos meus pais.

Nunca fui um aluno brilhante, nem nunca me preocupei muito com os estudos. Contudo, defini, desde muito cedo, o que queria fazer no futuro. Nesse sentido, com o total apoio dos meus pais, conclui o ensino secundário no Curso Tecnológico de Desporto. A opção por este curso era lógica, visto que, desde que me conheço, não perco uma oportunidade de praticar qualquer tipo de exercício físico. Na verdade, prefiro, muito mais, ocupar desta forma os meus tempos livres, do que passar horas enfadonhas em frente à televisão ou

ao computador. De facto, desde pequeno procurava convencer a minha irmã, que adorava desperdiçar os dias incríveis de verão a ver programas televisivos, a ir brincar comigo para o pátio de casa.

Portanto, não será de estranhar que, durante toda a minha infância, tenha sido praticante ativo de diversas atividades desportivas. Prova disso foi o meu envolvimento no desporto escolar nas modalidades de ténis, basquetebol, badmínton, andebol e futsal. De todas, o futebol era e é definitivamente o meu desporto de eleição. Como tal, fui guarda-redes durante dez anos, o que contribuiu para o meu crescimento pessoal, visto que melhorei a minha auto estima e a capacidade de me relacionar com os outros. Infelizmente, trata-se de uma posição muito ingrata, na medida em que nela é depositada frequentemente a responsabilidade da derrota. Porém, este facto, em vez de me limitar, tornou-me uma pessoa mais forte e com capacidade para lidar melhor com as críticas.

Por volta dos 17 anos fui treinador de futsal numa escola de formação da minha região, oportunidade esta que adveio do estágio profissional no término do ensino secundário. Esta experiência permitiu aplicar os meus conhecimentos teóricos e alargá-los principalmente ao domínio do conhecimento específico da modalidade.

Após concluir o ensino secundário, passei por alguns momentos de desassossego, pois sentia que precisava de algo mais na minha formação. Depois de uma apurada reflexão, cheguei à conclusão de que teria de prosseguir os estudos na área que sempre ambicionei seguir, a do Desporto. Para tal, procurei obter informações sobre os cursos da área em algumas faculdades e institutos. Tendo em conta a minha vida profissional na altura, optei pela Escola Superior de Educação Jean Piaget pelo facto de proporcionar horários compatíveis com as atividades laborais que tinha e pelo facto de ser perto da minha residência.

Quando chegou o primeiro dia de aulas no ensino superior, recordo-me como se fosse hoje, lembro-me de entrar no auditório e de ver mais de cem pessoas. O impacto foi enorme, pois existia uma diferença bem marcada entre os ensinos secundário e superior. De facto, a abordagem dos professores era

totalmente diferente, desde a linguagem que utilizavam nas aulas à forma como nos tratavam, além da exigência em todas as unidades curriculares.

Inicialmente, senti-me um pouco perdido. Logo na primeira aula de Anatomia a angústia foi o sentimento mais dominante. Apesar de o professor ser um excelente profissional, entendo que a sua estratégia pedagógica não foi a mais adequada. Ainda hoje penso que abordei mais conteúdos naquela primeira hora do que em todas as lições de Ciências da Natureza e Biologia que tinha tido até àquele momento.

O certo é que após um primeiro impacto, que foi mais brusco, os anos universitários fluíram normalmente e terminei com sucesso a licenciatura em Educação Física e Desporto. Foi, sem dúvida, uma fase fundamental para a aquisição de conhecimentos específicos da área e para a alteração de concepções mais ou menos erróneas que ainda tinha.

Face ao facto de ter considerado que uma licenciatura não era suficiente para alcançar um posto de trabalho, decidi que a continuação do meu percurso académico era a melhor opção. Desta forma, candidatei-me ao Segundo Ciclo de Estudos, Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Escolhi esta instituição por ser considerada a melhor do país nesta área.

Felizmente, tenho uma mãe incrível que sempre esteve presente em todos os momentos da minha vida e que me disse que deveríamos seguir os nossos sonhos independentemente das dificuldades que iam surgindo. As suas palavras sábias (“Quem é bom no que faz, terá sempre algo para ele.”) foram determinantes para escolher o caminho mais acertado. Aliás, penso que, ao longo de toda a minha vida, esta foi a decisão mais difícil que tive de tomar.

Assim, prevaleceu a carreira de docente. Para mim, é uma profissão fascinante, visto que um professor de Educação Física, além de promover a prática desportiva, espoleta outras aprendizagens, como o saber estar, que cada vez menos se evidencia nas crianças e jovens da atualidade. O mestrado em ensino permitiu-me isso e também a aprendizagem das inúmeras funções inerentes à carreira, como os processos e as metodologias existentes e adotadas pelos docentes desta disciplina.

A par com os estudos de mestrado e como forma de obter rendimento suplementar, exerci a profissão de árbitro na Associação Futebol de Aveiro, durante os fins de semana. Ser árbitro, por si só, é uma profissão deveras complicada devido aos constantes insultos e críticas, mesmo que se esteja a desenvolver um bom trabalho. Mas ser juiz de um desporto como o futebol, que move multidões, torna a tarefa ainda mais árdua, porque existem pressões constantes por parte dos treinadores, jogadores, dirigentes e claques. Como tal, devo a esta profissão a aprendizagem proporcionada principalmente no que se refere à gestão de conflitos.

No decorrer deste último ano, estagiei num agrupamento de escolas da cidade de Espinho, onde fui responsável pela primeira vez por uma turma residente. Esta posição permitiu-me conhecer as funções inerentes à carreira de docente, nomeadamente, as planificações de aulas, as reuniões de departamento e de conselho de turma.

No que se refere às minhas potencialidades enquanto estagiário, por um lado, entendo que tenho facilidade na lecionação dos desportos de raquetes e nos desportos coletivos, pois foram as modalidades que vivenciei na minha infância. Por outro lado, apresento alguma dificuldade em distanciar-me dos alunos devido à proximidade etária existente.

Por fim, e com mais esta fase da minha vida praticamente terminada, ambiciono entrar no mercado de trabalho como profissional de desporto ou até mesmo ingressar no ciclo de estudos seguinte. Para além disso, pretendo constituir família e ser um marido e um pai presente, atento, responsável e amigo, à semelhança dos pais que tive.

2.1. Expectativas em relação ao estágio profissional

O Estágio Profissional assume-se como o término de um percurso contínuo, no qual o professor estagiário deve ser capaz de utilizar os conhecimentos e estratégias que adquiriu ao longo da sua formação académica superior, de modo a exponenciar as capacidades dos seus alunos.

Assim, o estágio assume-se como o momento propício à descoberta, no qual o professor aprende a orientar inúmeras tarefas de planificação, realização, avaliação e reflexão. Também nesta fase o estagiário deve aprender a gerir os conflitos e o comportamento dos seus alunos, estabelecendo uma ligação de proximidade com eles, sem descurar as suas funções perante a turma.

Neste contexto, de uma forma antecipada, o professor estagiário tende a criar um conjunto de expectativas, provenientes de inúmeros fatores (alguns mencionados anteriormente) em relação ao estágio, o qual, depois, nem sempre correspondem à realidade. De facto, lembro-me de imaginar uma escola de sonho, onde existiam alunos perfeitos e todas as condições ideais para que as aulas decorressem da melhor forma possível. De um modo genérico, pensava aplicar todo o conhecimento de uma maneira uniformizada, independentemente de os alunos terem ou não competências para assimilar os conteúdos programáticos. Por outras palavras, pretendia aplicar de forma estreita as orientações do programa de Educação Física perconizadas pela escola. Além disso, contava ter a colaboração de toda a comunidade, quer do Desporto Escolar, quer das turmas residente e partilhada, para o meu crescimento profissional, promovendo uma grande proximidade não só com os alunos, mas também com todos os intervenientes educativos.

No decurso do ano e das aulas, fui-me apercebendo de que o ensino se assume como um processo bastante mais complexo, baseado no "ensino para todos e para cada um", cujo processo de construção e de desconstrução é determinante devido às necessidades e ritmos de aprendizagens distintas que há dentro de cada turma. Logo, a expectativa que eu tinha da existência de alunos perfeitos não correspondia à realidade, na medida em que o que mais há são ritmos distintos de aprendizagens.

Quanto à comunidade educativa, posso afirmar que foi ao encontro dos meus anseios, uma vez que todos se mostraram bastante colaborativos, quer no auxílio da leção das aulas (montagem dos materiais, por exemplo), quer no nível da participação nas atividades organizadas pelos estagiários (dia do "Happy Day" e o evento de Natação do Desporto Escolar). Aliás, o auxiliar da ação educativa responsável pelos espaços de Educação Física tornou-se

fundamental para que as aulas fluíssem da melhor forma possível, sendo bastante prestável em todas as ocasiões.

2.2. Entendimento do estágio profissional

O estágio profissional apresenta-se como um momento determinante para a futura carreira do professor. Como tal, deverá ser um período positivo e repleto de significado.

De acordo com Jurasaitė-Harbison (2005), a prática efetiva durante o estágio profissional poderá modelar a identidade da carreira docente, ou seja, de acordo com a concretização ou não das expectativas previamente construídas, poderá existir uma predeterminação do futuro do professor. Para tal, é necessário que o estagiário possua os utensílios necessários à lecionação, isto é, que conheça aprofundamente os conteúdos programáticos das modalidades curriculares, assim como as características dos seus alunos, de maneira a aumentar a previsibilidade da sua prática docente e, assim, evitar constrangimentos resultantes de conhecimento superficial e insuficiente quer dos programas, quer dos seus alunos. Além disso, possibilita ao professor estagiário a adaptação do seu conhecimento científico aos problemas reais, advindos da sua prática profissional, originando um modelo próprio de desempenho enquanto docente que, à partida, servirá como modo de atuação a adotar ao longo da sua carreira (Ryan, Toohey & Hughes, 1996, 1999; Silva, 1999).

Contudo, entendo o estágio profissional como uma fase que não se limita apenas ao término da formação docente. Apresenta-se, na realidade, como uma experiência inicial que deve ser valorizada. Na minha opinião, devido à importância que este momento de preparação assume na futura carreira docente, este espaço formativo deve estar sempre presente no ensino superior durante o período de formação dos futuros professores. Desta forma, as Universidades devem conceber um maior número de momentos de partilha de opiniões durante a fase em que os alunos realizam práticas docentes em pequenos grupos, com vista a uma maior consciencialização e a uma melhor adequação das suas práticas, ou seja, a uma máxima conexão entre Formação

e Ação, promovendo uma aproximação mais gradual do professor estagiário à realidade laboral.

Freire (2007) reporta a importância da formação de profissionais reflexivos, afirmando que o ensino não é apenas a transmissão de conhecimentos específicos de determinados conteúdos programáticos, mas sim uma "prática situada", ou seja, um confronto constante entre o fazer e o pensar. Aliás, este pensar traduz-se a partir das reflexões críticas construídas *a posteriori*, das quais o professor consegue tirar algumas ilações acerca do modo de operacionalização das práticas futuras. Aqui, não só existe a procura dos pontos menos positivos, como também a procura de explicações que suportem esses factos, ou seja, o conhecimento dos motivos que o levaram a atuar de determinada forma. Mencione-se a título de exemplo as primeiras aulas que lecionei na escola, em que constatei que os alunos que se encontravam mais próximos de mim apresentavam maior empenho motor que os restantes. Assim, após alguma reflexão percebi que os alunos assumiam esta atitude devido ao número reduzido de *feedbacks* à distância. Portanto, caso não tivesse havido espaço para a reflexão, não teria sido possível perceber o porquê da sua postura.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. Enquadramento Legal

O Estágio Profissional, especificamente a prática de ensino supervisionada, no que diz respeito à conjuntura legal, rege-se pelo regulamento da unidade curricular, pelas normas orientadoras e pelos decretos regulamentares do Estágio Profissional e pelo documento de avaliação da prática supervisionada.

Relativamente ao regulamento do Estágio Profissional, este subdivide-se em três áreas fundamentais: Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Área 3 - Desenvolvimento Profissional.

A área 1 engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino, sendo obrigatória a execução de tarefas como a lecionação das aulas a uma turma residente e a outra partilhada de ciclos de ensino distintos, assim como a elaboração dos planos de observação sistemática e a participação no departamento curricular e grupo disciplinar.

A área 2 abrange todas as atividades não letivas, organizadas pelo estagiário, que contribuam para a sua integração na comunidade educativa (entidade de estágio), nomeadamente a promoção e criação de atividades desportivas que fomentem a sociabilização e a aproximação entre alunos e professores.

Já a área 3, engloba as vivências significativas na construção da prática profissional do docente, designadamente a partilha e resolução de problemas em grupo e o desenvolvimento de competências da escrita e da oralidade. Estas áreas têm o propósito de fornecer ao estudante-estagiário as ferramentas necessárias ao seu desenvolvimento integral, proporcionando momentos de aprendizagem distintos, tais como observação, planificação, aplicação e reflexão. Enfim, de acordo com as normas orientadoras, o Estágio deverá assumir-se como "um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar" (p.7)¹ (normas orientadoras do Estágio Profissional).

No que diz respeito aos decretos regulamentares do Estágio, estão presentes no Decretos-lei nº 74/2006 de 24 de Março e nº 43/2007 de 22 de Fevereiro DE todos os níveis de ensino para legais da docência. Desta forma, está enunciado no Decretos-lei nº 43/2007 a “Prática do Ensino Supervisionada” como uma das competências fundamentais obrigatórias a ser adquirida para a obtenção do grau de Mestre. Aliás, o documento refere que esta prática é fundamental para que o professor estagiário construa “(...) um momento privilegiado (...) de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes² (...)”.

3.2. Enquadramento Institucional

Em termos institucionais, o Estágio Profissional trata-se de uma unidade curricular integrada no Curso de Segundo Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Desta forma, apresenta-se como uma unidade curricular anual e realiza-se nos terceiro e quarto semestres do 2.º ano do Ciclo de Estudos (regulamento interno FADEUP).

De acordo com o artigo nono do documento de normas do estágio profissional, as atividades nele empreendidas deverão iniciar-se no dia 1 de setembro e estender-se até ao final do ano letivo das respetivas escolas básicas e secundárias onde o estagiário exerce funções. Na minha situação em concreto, a última aula lecionada (turma residente) aconteceu no dia 3 de junho do presente ano.

¹ In Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2015-2016. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

² In Ministério da Educação (2007). Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 38, pp. 1320-1328.

De acordo com as componentes que integram a Unidade Curricular do Estágio, é exigido o cumprimento de dois pontos fundamentais: a Prática de Ensino Supervisionada e o Relatório de Estágio.

No que se refere à Prática de Ensino Supervisionada, esta deverá ser acompanhada pela professora cooperante da entidade de estágio (nomeada pela comissão científica) e pela orientadora de Estágio (docente da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto). Já o relatório é supervisionado pela orientadora de estágio.

3.3. Enquadramento Funcional

A educação, tal como outros setores, tem sido alvo de ajustamentos e de mudanças ao longo dos últimos anos.

A escola, enquanto local propício ao crescimento educacional do Homem, constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, trata-se de um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores, e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças (Mahoney, 2002). É nesse espaço físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, mediante as atividades programadas e realizadas em sala de aula e fora dela (Rego, 2003).

Marques (2001) destaca que a função da escola no século XXI tem como objetivo central estimular o potencial do aluno, levando em consideração as diferenças socioculturais em prol da aquisição de conhecimento e desenvolvimento globais. Sob este prisma, o autor aponta três objetivos que são comuns e que devem ser procurados pelas escolas modernas: a) estimular e fomentar o desenvolvimento nos níveis físico, afetivo, moral, cognitivo e de personalidade; b) desenvolver a consciência da cidadania e a capacidade de intervenção no âmbito social; c) promover uma aprendizagem de forma contínua, proporcionando ao aluno maneiras diversificadas de aquisição de conhecimentos e condições de inserção no mercado de trabalho.

Tais finalidades implicam o fomento de atividades ligadas aos vários domínios (afetivo, motor, social e cognitivo) de modo integrado no percurso de vida da pessoa.

3.3.1. Entidade de Estágio – A escola

De acordo com as informações disponibilizadas pelo blog da entidade de estágio³, a entidade na qual cumpri o meu estágio profissional situa-se em Espinho, no litoral norte do distrito de Aveiro, num concelho com uma área aproximada de 21,1 km².

Apesar de atualmente se apresentar como escola Sede do Agrupamento (processo de reorganização da rede escolar ocorrido sobretudo durante o ano letivo de 2011/2012, foi fundada inicialmente como Escola Técnica Profissional no ano de 1956. Note-se que apenas no seu segundo ano de existência já contava com cerca de 150 alunos e 17 docentes.

Atualmente, de acordo com os valores que nos são apresentados no projeto educativo 2015-2016, o Agrupamento conta com 2953 alunos, 249 docentes e 103 não docentes.

Este agrupamento contempla todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao secundário. Quanto às modalidades de ensino, o segundo ciclo oferece o Ensino Regular, um Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e a vertente de Curso Vocacional. Já o terceiro ciclo contempla o Ensino Regular, os Cursos de Educação e Formação (Pré-Impressão e Eletricistas de Instalações), o Curso Vocacional e o Programa Integrado de Educação e Formação. Por último, o ensino secundário oferece as quatro modalidades gerais, designadamente os Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades) e os Cursos Profissionais (Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (1.º ano), Técnico de

³ Informações gerais do AEMGA. Disponíveis em: <http://www.aemga.pt/historiaaemga.html>

Restauração – Restaurante e Bar (1.º e 2.º anos), Técnico de Eletrónica, Automação e Comando (1.º, 2.º e 3.º anos), Técnico de Comunicação, *Marketing*, Relações Públicas e Publicidade (1.º, 2.º e 3.º anos), Técnico de Informática de Gestão (3.º ano), Técnico de Audiovisual (3.º ano), Técnico de Jardinagem e Espaços Verdes (3.º ano) e Técnico de Apoio à Gestão Desportiva (3.º ano).

Relativamente às instalações, a escola sede (entidade de estágio) foi submetida a um processo de reestruturação pela empresa Parque Escolar, na qual foram recuperados alguns edifícios e construídos dois de raiz. A intervenção baseou-se na modernização de algumas das edificações já existentes, tendo sido expandido o edifício central de maneira a concentrar os espaços destinados aos serviços administrativos, as zonas de convívio e de trabalho. Sendo assim, a escola conta com um edifício administrativo (direção, secretaria, espaços para docentes e biblioteca); quatro edifícios de aulas, sendo um destes composto por salas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), salas de artes e um bloco destinado aos espaços sociais, composto por uma sala de convívio para os alunos (espaço que fomenta a socialização, pressupondo assim uma maior interação entre as diversas faixas etárias e, conseqüentemente, um ambiente acolhedor e afetivo); uma sala polivalente, um refeitório e um bar. Além disso, existe um pavilhão gimnodesportivo constituído por um campo desportivo polivalente, um ginásio, quatro balneários interiores e seis exteriores de modo a servir as turmas que realizem as práticas desportivas nos espaços ao ar livre destinados a este fim, como é o caso dos campos de futebol e de basquetebol.

Concluindo, a escola, pelas condições que apresenta, justifica o seu lema "Uma ESCOLA de e para... os Resultados, os Valores e a Comunidade", uma vez que nos fornece um vasto leque de níveis e modalidades de ensino, sendo simultaneamente um espaço bastante agradável, acolhedor e moderno, em que a aprendizagem acontece.

3.3.2. A Turma Residente

A turma residente do 11.º ano da Escola Sede do Agrupamento era constituída por 17 alunos (13 do sexo feminino e 4 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos, sendo a média de 17 anos.

Relativamente aos seus dados antropométricos, a altura dos alunos variava entre 1,55 metros e 1,84 metros, perfazendo uma média de 1,66 metros. Quanto ao peso corporal, oscilava entre os 45,5 kg e os 87,7 kg, sendo a média de 59,28 kg. Assim, constatou-se que a maioria dos alunos (67%) apresentava valores do IMC que se enquadravam dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), definida pela bateria de testes *Fitnessgram*. No entanto, os restantes encontravam-se na Zona com Necessidade de Incremento dos níveis de Aptidão Física (ZNI), ou seja, precisavam de fazer um esforço complementar para atingir valores considerados saudáveis.

No que diz respeito às categorias transdisciplinares, designadamente no nível das habilidades motoras, os alunos exibiram melhor desempenho nas modalidades de ginástica acrobática e dança, comparativamente com os Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (Andebol e Basquetebol) e de não invasão (Voleibol), já que apresentavam pouca familiaridade com o objeto de jogo e pouco conhecimento tático, ou seja, além da baixa intencionalidade que tinham, apresentavam dificuldades na tomada de decisão devido aos deslocamentos inapropriados que efetuavam.

Dentro da cultura desportiva, os alunos detinham um conhecimento bastante superficial das modalidades. No entanto, conseguiam identificar as regras básicas de cada uma delas e alguns sinais correspondentes à arbitragem.

Na categoria da condição física, apesar de os testes *Fitnessgram* indicarem que a maioria dos alunos da turma estava na ZSAF, ao longo das aulas, os alunos evidenciaram baixa capacidade cardiorrespiratória, visível nas pequenas tarefas, como a corrida contínua realizada durante seis minutos e no circuito de condição física, onde se realizaram exercícios como abdominais, *burpees*, saltos à corda e extensões de braços.

Aliás, enquanto professor, senti-me bastante orgulhoso dos meus alunos, não só pela sua evolução, mas principalmente pelo empenho, motivação e assiduidade que apresentaram ao longo do ano, pois só assim foi possível desenvolver aprendizagens significativas. Além disso, tornou-se notória a coesão entre os elementos da turma que, no início, não se verificava, chegando mesmo a ser possível constatar a existência de pequenos grupos. Esta dificuldade foi ultrapassada, sendo que, no término do ano letivo, os alunos até cooperavam nas tarefas mais elementares da aula, nomeadamente nos circuitos de condição física, em que incentivavam aos colegas com mais dificuldades. Portanto, a formação de grupos imposta pelo professor (foram tidos em conta tanto os níveis de desempenho, como também as relações existentes entre os alunos) foi crucial para atingir esta meta.

3.3.3. Núcleo de estágio

O núcleo de estágio de Educação Física apresenta-se como um conjunto de pessoas que debatem, planificam e operacionalizam todo o processo de ensino aprendizagem de uma ou mais turmas, além das atividades extracurriculares (Desporto Escolar) e atividades complementares (corta-mato, mega sprint e mega salto).

No nosso caso, o núcleo de estágio do Agrupamento foi composto pela professora cooperante e pelos três professores estagiários.

O acompanhamento do meu percurso académico por parte da professora cooperante foi determinante para o meu desenvolvimento profissional enquanto professor, na medida em que me permitiu uma articulação mais eficaz entre a teoria e a prática. Desta forma, considero que a sua ajuda foi fundamental, principalmente na área 1 – Conceção e Planeamento do Ensino, traduzido principalmente pela melhor adequação/pertinência dos modelos de estrutura do conhecimento. Além disso, mostrou-se sempre bastante colaborativa e presente ao longo do meu percurso no estágio, auxiliando a resolver os problemas/dúvidas que iam surgindo, quer a nível do planeamento, quer ao nível da gestão do clima das aulas.

No que se refere aos professores estagiários, desde o início do ano letivo que mantivemos uma ligação bastante próxima, sustentada nas partilhas de conhecimentos, experiências, alegrias e desafios. Assim, cada um de nós, conseguia prever mais facilmente o que iria acontecer na sua prática, dado que todos lecionávamos turmas do 11º ano de escolaridade. Exemplificando, na modalidade de Dança, tínhamos como rotinas estabelecidas observar todas as aulas que lecionávamos (estagiários). Numa das primeiras aulas de um dos estagiários, detetou-se que os alunos tinham dificuldade em construir um bloco coreográfico de 32 tempos.

“os alunos apresentam pouca dinâmica e bastante dificuldade na seleção de movimentos para as suas coreografias (...) os vinte e cinco minutos destinados à construção dos 32 tempos iniciais da coreografia criativa apresentaram-se pouco produtivos para ambos os grupos ”

(diário de bordo, 19-04-2016)

Posteriormente, em núcleo de estágio, concluiu-se que seria necessário criar um documento de suporte, que os cujos alunos pudessem utilizar para a construção da coreografia obrigatória que teriam de apresentar no final da unidade didática. Como a lecionação das aulas de dança dos estagiários eram realizadas em dias diferentes, foi possível realizar o documento atempadamente para as duas turmas que ainda não tinham iniciado a modalidade. Assim, tornou-se possível evitar os problemas verificados na primeira aula e economizar o tempo de aula.

Por fim, o núcleo de estágio apresentou sempre um clima harmonioso, em que apesar de haver algumas divergências de opiniões, houve sempre respeito e espaço para que cada um emitisse o seu parecer.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1. Ser Professor

Na última década, de um modo geral, a disciplina de Educação Física tem sofrido um decréscimo na sociedade portuguesa, uma vez que a componente corporalidade não imerge nas atuais diretrizes políticas, no que concerne ao desenvolvimento integral do indivíduo no meio escolar.

Na minha opinião, a Educação Física é uma disciplina fundamental no currículo individual do aluno, uma vez que desenvolve o Homem enquanto ser biopsicossocial: recorre ao corpo para desenvolver as suas capacidades cognitivas e melhora as relações que o Homem estabelece com o meio envolvente. Aliás, Vigarello (1978, p.9) refere que “O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, (..) é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta (...) é o emblema onde a cultura vem inscrever os seus signos como também os seus brasões”.

Deste modo, entendo que o professor de Educação Física, à semelhança do empresário, deve assumir-se como um especialista de "marketing" que observa, analisa e aplica os métodos mais eficazes para obter impacto perto dos consumidores. Transpondo para a escola, o professor deve procurar educar/ ensinar a partir das relações que estabelece com os alunos, tendo em vista a valorização e promoção das mais variadas práticas desportivas, despoletando, assim, nos alunos a pertença à prática desportiva.

Além disso, Cunha et al (2008) refere ser fundamental o professor desenvolver competências nas dimensões técnica, humana e ideológica. No que respeita à dimensão técnica, esta baseia-se nas características que o professor apresenta enquanto educador e gestor das atividades letivas, nomeadamente se domina os conteúdos programáticos, se é exigente, assíduo, pontual, dinâmico, criativo, flexível, entre outros elementos. Já a dimensão humana define-se como as características e as capacidades que o professor possui relativamente às relações que estabelece com os alunos. As características apresentadas são a de ser compreensivo, assertivo, responsável, bem disposto, cativante, entre outras. A dimensão ideológica passa pela imagem e estatuto que o professor transmite aos alunos, ou seja, é o modo

como partilha as suas experiências e a capacidade do professor ser um exemplo para os alunos.

Por fim, dado que o professor pode influenciar e determinar o futuro da criança/jovem, este deve ser pró-ativo nas aulas, interagir e promover a interação entre os pares, promover um clima harmonioso e acolhedor, e principalmente, procurar criar aprendizagens significativas nos alunos, pois, um bom professor não se define pela quantidade de informação que transmite, mas sim pela qualidade de informação retida pelo aluno, ou seja, é a aprendizagem efetiva do aluno.

4.1.2. Conceção e Planeamento do Ensino

O planeamento define-se como uma fase primordial determinante para a realização dos objetivos pré definidos para as aulas de Educação Física, no qual são geridos inúmeros fatores, como os recursos (materiais, espaciais, temporais e humanos), matérias de ensino, modo de operacionalização das aulas (planificações macro, meso e micro), entre outros.

Dado à sua importância para o processo de ensino aprendizagem, na fase inicial do estágio foi atribuída bastante relevância a esta tarefa. Para o professor principiante, como é óbvio, dado ao número e complexidade das tarefas, torna-se um pouco difícil estruturar todo este processo.

Para Bento (2003), para que haja um planeamento bem sucedido é necessário que o professor possua conhecimento do modo de operacionalizar as diferentes tarefas, assim como as metodologias e estratégias, para dar o cumprimento aos objetivos definidos no início do ano letivo.

Segundo Vasconcelos (2009), o planeamento passa pela capacidade do professor prever ações futuras da sua intervenção e pela competência em realizar a planificação, tendo em conta as possíveis adversidades que possam surgir no futuro. Além disso, o autor refere que todo este processo deve ser realizado de forma responsável e consciente de modo a que o professor se sinta comprometido com o planeamento a longo prazo.

4.1.2.1. Planeamento Anual

O planeamento anual é uma fase fundamental para uma preparação cuidada do ano letivo, visto que se traduz na recolha de algumas informações gerais, como é o caso dos recursos materiais, espaciais e temporais.

Assim, o planeamento anual assume-se como uma tarefa chave a ser cumprida previamente ao início do ano letivo. De acordo com Bento (2003), este é um plano realizado do global para o específico visto que se traduz na aplicação do processo de aprendizagem pré definido num grupo em particular (turma).

Dada a sua complexidade, é esperado que, principalmente o professor estagiário, tenha alguns cuidados na sua realização de modo a que não comprometa o processo do ensino aprendizagem. Porém, uma vez que foi a minha primeira experiência de lecionação, não consegui prever algumas situações que poderiam condicionar o planeamento a este nível, como foi o caso das condições climáticas; o número elevado de dispensas na turma; o nível de desempenho geral dos alunos desajustado ao nível previsto nos programas, entre outros. Assim, a falta de previsibilidade levou a que o planeamento fosse alvo de modificações constantes ao longo do ano.

Inicialmente foram consultados vários documentos normativos, como o Projeto Educativo da Escola, o Projeto Curricular de Educação Física e os Programas de Educação Física do Ensino Secundário.

No Projeto Educativo de Escola foram analisadas as características da escola, nomeadamente a sua constituição, as instalações e equipamentos, a população, a oferta educativa, a missão primordial da escola e por fim as áreas de intervenção. Neste documento, um dos pontos mais importantes foi conhecer o lema da escola "Uma escola de e para...os resultados...os valores...a comunidade" (p.9). Este lema deixou claro que, apesar da importância que se dava à aquisição efetiva de conhecimentos pelos alunos, existia a preocupação em formar futuros Homens com um conjunto de valores e competências, que lhes permitisse integrar-se na sociedade como cidadãos ativos.

Como seria de esperar, os objetivos foram incluídos ao longo das aulas de educação física. Como por exemplo, no final de cada aula foram destinados cinco minutos à autoavaliação dos alunos no que refere à participação, empenho e esforço demonstrado. Este momento de autoavaliação veio dar cumprimento a um dos objetivos estratégicos presentes na área de intervenção dos resultados - "promover práticas de auto avaliação" (Projeto Educativo de Escola, p. 26).

Já no Projeto Curricular de Educação Física foram analisados vários pontos fundamentais para a planificação, realização e avaliação do ensino, designadamente o plano anual de atividades, os critérios específicos da avaliação, as competências específicas, os conteúdos programáticos, as planificações anuais, o regulamento de utilização das instalações e o regimento interno. Sem qualquer dúvida, este documento foi o que mais contribuiu para a planificação anual das atividades, dada a operacionalização dos conteúdos programáticos específicos da turma residente para cada modalidade (Quadro 1) e as normas de avaliação dos alunos (ver exemplo da ginástica acrobática no Quadro 2).

Quadro 1 – Conteúdos programáticos da turma residente

PLANEAMENTO ANUAL - SECUNDÁRIO													
A. DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES MOTORAS CONDICIONAIS E COORDINATIVAS													
B. APRENDIZAGEM DOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E MANUTENÇÃO DA CONDIÇÃO FÍSICA													
C. APRENDIZAGEM DOS CONHECIMENTOS RELATIVOS À INTERPRETAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NAS ESTRUTURAS E FENÓMENOS SOCIAIS EXTRA-ESCOLARES NO SEIO DOS QUAS SE REALIZAM AS ACTIVIDADES FÍSICAS													
D. ACTIVIDADES FÍSICAS DESPORTIVAS / RÍTMICAS EXPRESSIVAS / JOGOS TRADICIONAIS E POPULARES / DE EXPLORAÇÃO DA NATUREZA													
Cat.	Desportos Colectivos				Dança e Jaque		Outras			Aptidão Física	Atletismo	Ginástica	
	A				E	F	G				C	B	
	FUTSAL	ANDEBOL	BAGULETIBOL	VOLEIBOL	DANÇA	PAULETES	JOGOS TRADICIONAIS	LUTA	ORIENTAÇÃO	NATAÇÃO	Ritmos e Jaque	corridas (velocidade, estafetas, barreiras, resistência), saltos (comprimento e altura)	aparelhos, solo e acrobática
10º	6	6	6	6	6	6	6			6	6	14	68 X 90'
11º	Escolhe 2				Obrig.	Escolhe 2			Obrig.	Escolhe 1			
	Desportos Colectivos				24	6	Áreas F e G			12	6	Áreas C ou B	20
12º	Escolhe 2				Obrig.	Escolhe 2			Obrig.	Escolhe 1			
	Desportos Colectivos				24	6	Áreas F e G			12	6	Áreas C ou B	20

Quadro 2 – Grelha do domínio das Competência de Ação e Conteúdos específicos da modalidade de Ginástica Acrobática

Acrobática								
Domínio das Competências de Ação e Conteúdos Específicos	Secundário	Avaliação						
Não realiza nenhuma das figuras propostas.	0 a 5	Grelhas de observação em -Exercício individual						
Domina apenas uma das figuras propostas.	6 a 9							
Domina duas das figuras propostas. Elabora coreografia musicada.	10							
Domina três das figuras propostas. Selecciona e aplica adequadamente os diferentes tipos de pega, montes e desmontes. <u>Elabora coreografia musicada</u>	11 a 13							
Domina quatro das figuras propostas em situação de coreografia. Selecciona e aplica adequadamente os diferentes tipos de pega, montes e desmontes. <u>Elabora coreografia musicada utilizando diversas direcções e sentidos. Ajuda os outros.</u>	14 a 17							
Domina as cinco figuras propostas em situação de coreografia. Selecciona e aplica adequadamente os diferentes tipos de pega, montes e desmontes. <u>Elabora coreografia musicada utilizando diversas direcções e sentidos. Ajuda os outros.</u>	18 a 20							
<table border="1"> <tr> <td>Coreografia sem criatividade</td><td>Coreografia com alguma criatividade</td><td>Coreografia com muita criatividade</td></tr> <tr> <td>0 valores</td><td>5 valores</td><td>10 valores</td></tr> </table>			Coreografia sem criatividade	Coreografia com alguma criatividade	Coreografia com muita criatividade	0 valores	5 valores	10 valores
Coreografia sem criatividade	Coreografia com alguma criatividade	Coreografia com muita criatividade						
0 valores	5 valores	10 valores						
Nota final na Acrobática = $\frac{(\text{Nota Técnica} \times 5) + \text{Nota Coreografia}}{10}$								

Por último, após a professora cooperante definir a turma residente para cada estagiário, recorreremos ao Programa de Educação Física do Ensino Secundário, para aceder aos objetivos gerais, à composição curricular e às sugestões metodológicas preconizadas no documento.

Assim, foram definidas as seguintes modalidades para o 11º ano, de acordo com as recomendações do programa (ver quadro 1) : Área A - Andebol, Basquetebol e Voleibol; Área B – Ginástica; Área D – Orientação; Área F – Badminton; Área E – Dança.

Para a escolha destas modalidades foram consideradas as preferências dos alunos e os espaços disponíveis ao longo do ano. Embora se pretendesse abordar apenas as modalidades seleccionadas pelos alunos, tornou-se obrigatória a inclusão da modalidade de basquetebol, dado o número de aulas realizado no campo de basquetebol. Como seria de prever, a planificação e leccionação destas aulas tornaram-se um desafio, visto que os alunos não se identificavam com a modalidade.

Desta forma, tentei gerir da melhor forma os espaços, utilizando o auditório, em vez do campo de Basquetebol, para a leccionação da modalidade de Dança. Outra das barreiras que surgiu foi o facto de algumas modalidades serem interrompidas no final do trimestre, como foi o caso da Ginástica

Acrobática, do Voleibol e da Orientação. Estas pausas obrigaram a que tivesse que avançar mais lentamente os conteúdos na segunda parte da unidade didática, pois, sempre que era realizada a continuação de uma modalidade, destinava a primeira aula à revisão dos conteúdos abordados anteriormente.

No Quadro 3, é possível identificar as modalidades que foram lecionadas em cada um dos períodos. Aliás, é visível que as rotações dos espaços eram realizadas a meio e no final de cada trimestre.

Quadro 3 – Distribuição das modalidades da turma residente ao longo do ano

Período	Parte	Nº aulas	Campo		Nº aulas	Campo	
			Terça Feira	Modalidade		Sexta Feira	Modalidade
1º	1ª	7	Campo Basquetebol	Basquetebol	7	Pavilhão	Voleibol
1º	2ª	6	Ginásio	Ginástica acrobática	6	Campo Basquetebol	Basquetebol
2º	1ª	5	Campo Futebol	Andebol	5	Ginásio	Ginástica Acrobática
2º	2ª	5	Pavilhão	Voleibol	5	Campo Futebol	orientação
3º	1ª	5	Campo Basquetebol	Dança	5	Pavilhão	Badminton
3º	2ª	4	Ginásio	Orientação	4	Campo Basquetebol	Dança

Assim, no início lecionei as modalidades de Basquetebol e Voleibol. O Basquetebol foi obrigatório devido ao espaço limitado existente. Por outro lado, o Voleibol foi introduzido nesta fase, não só devido ao local de aula ser o pavilhão, mas principalmente porque era a modalidade que os alunos mais se interessavam. Ou seja, foi a estratégia que encontrei para que os alunos estivessem mais empenhados e motivados nas aulas de Basquetebol.

Seguidamente, foi introduzida a modalidade de Ginástica Acrobática devido ao facto do Ginásio ser o único espaço onde a modalidade poderia ser lecionada. Já no segundo período foi realizada uma pequena abordagem ao Andebol (5 aulas), uma vez que neste espaço existiam as condições ideais à sua prática e os alunos estavam motivados para a modalidade. Nas modalidades de Ginástica Acrobática e o Voleibol não foram completadas as unidades didáticas visto que foram interrompidas no final do primeiro período.

Antes do término deste período, ainda houve espaço para introduzir a modalidade de Orientação. No início, os alunos mostraram-se pouco recetivos

à modalidade, porém, com o decorrer das aulas, envolveram-se ativamente nas tarefas e identificaram-se com a modalidade.

Por fim, no último período, foram lecionadas as modalidades de Dança e de Badminton. Dada a predominância feminina da turma e os conhecimentos adquiridos pelos alunos no ano anterior, a modalidade de Dança não foi um quebra cabeças para mim. Já o Badminton tornou-se um desafio visto que os alunos apresentavam pouca familiarização com o objeto de jogo e com a cultura tática específica da modalidade. Caso pudesse ter detectado estas debilidades antes, certamente que esta unidade didática teria sido alargada. Neste caso não foi possível visto que foi a última passagem pelo pavilhão.

Por fim, ainda houve espaço para a leção da segunda parte da modalidade de Orientação no Ginásio. Todo o espaço exterior não destinado à prática desportiva foi utilizado de modo a que os alunos realizassem várias atividades ao ar livre, como por exemplo, o *pedypapper*.

Uma vez que existiam apenas dois espaços cobertos, algumas destas aulas ficaram condicionadas pelas condições meteorológicas. Este foi mais um dos desafios que tive de enfrentar enquanto professor. Inicialmente utilizava o treino funcional como forma de desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas e de promover a participação ativa de todos na aula. Porém, graças à compreensão e cedência de espaços de alguns professores de Educação Física, foi possível intercalar a leção de várias modalidades com o treino funcional.

4.1.2.2. Plano de Unidade Didática

Todo o processo de ensino-aprendizagem carece de ser particularizado, pelo que se torna necessário recorrer às unidades didáticas para esquematizar todos os conteúdos inerentes a cada uma das modalidades a lecionar ao longo do ano. Segundo Bento (2003), as unidades didáticas assumem grande relevância para os professores visto que, de modo esquematizado, apontam os aspetos mais importantes do processo ensino aprendizagem. Desta forma, o núcleo de estágio entendeu que o Modelo de Estrutura do Conhecimento de

Vickers (MEC) seria o modelo que mais se adequa à realidade da escola atual. Assim, este modelo divide-se em três partes: Análise, Decisão e Aplicação.

A Análise subdivide-se em três módulos. O primeiro módulo diz respeito às características de cada modalidade, ou seja, é o espaço onde são definidos os conteúdos mais relevantes a ser abordados em cada uma das categorias transdisciplinares (Cultura Desportiva, Habilidades Motoras, Condição Física e Fatores Psicossociais). O módulo dois diz respeito à análise do envolvimento, isto é, aos materiais específicos das modalidades, os espaços disponíveis para a prática (perceber se é adequado lecionar determinada modalidade) e as regras de segurança específicas da modalidade. Cabe assim ao professor:

“proibir as bolas perdidas pelo campo (...) afastar os materiais que possam representar perigo para a integridade física dos alunos. Exemplo: banco sueco; (...) impedir que os alunos se pendurem nas balizas. (MEC de Andebol, módulo 2).

Já o módulo três alude às características dos alunos, mais propriamente às aptidões físicas dos alunos específicas para cada modalidade. Este fator é determinante para formulação da unidade didática, pois irá determinar a extensão de conteúdos a ser abordada.

No que se refere à fase de Decisões, onde se planifica efetivamente a unidade didática. Inicialmente, no módulo 4, é decidida a extensão e sequência dos conteúdos. Neste ponto, foram considerados o número de aulas destinadas a cada modalidade, assim como as respetivas funções didáticas e conteúdos específicos de cada aula.

Basicamente, a função da unidade didática passou pela periodização e pela duração de transmissão dos conteúdos. No meu caso, foi atribuído uma parte aula para a introdução do conteúdo, sucedido de exercitação. Quanto ao número de aulas destinadas à exercitação, esta foi determinada de acordo alguns fatores, nomeadamente o número de aulas da unidade didática, o número de conteúdos a serem lecionados, o nível de dificuldade e complexidade das tarefas e a pertinência dos conteúdos segundo os programas curriculares e o desempenho apresentado pelos alunos. Por último,

a consolidação foi realizada nas aulas seguintes até ao término da modalidade, uma vez que as unidades didáticas oscilaram entre as cinco e dez aulas.

Desta forma, o modo de planificação da unidade didática mostrou-se idêntico para todas as modalidades. (ver anexo 1 - plano da unidade didática de voleibol).

De modo geral, foram consideradas as quatro categorias transdisciplinares presentes no planeamento anual: cultura desportiva, habilidades motoras, conceitos fisiológicos e conceitos psicossociais.

Dentro da cultura desportiva foram abordados os conteúdos relativos à história, regras e sinalética. Note-se que, em todas as unidades didáticas, estes conteúdos foram lecionados maioritariamente nas primeiras aulas, pois serviam como introdução às modalidades.

Relativamente às habilidades motoras, foi feita uma distinção entre a componente técnica e a componente tática, no entanto, foram sempre lecionadas de forma simultânea.

Seguidamente, nos aspetos da condição física eram definidas as capacidade coordenativas específicas de cada modalidade (ex: capacidade de reação no voleibol) e as capacidades condicionais gerais para todas as modalidades (resistência, força, velocidade e flexibilidade). A estratégia utilizada para o desenvolvimento destas capacidades foi a inclusão de treino funcional em todas as aulas, geralmente realizado com material alternativo (AB Roller, TRX, bola suíça,...), com vista a um maior envolvimento por parte dos alunos.

Por último, nos conceitos psicossociais foram desenvolvidas algumas competências e valores em todas as aulas pela inclusão de atividades cooperativas e de competição.

Além disso, a primeira aula de cada unidade didática foi destinada à Avaliação Diagnóstica, com o objetivo de identificar as aptidões físicas específicas dos alunos para as modalidades. Esta avaliação foi possível ser realizada apenas numa aula uma vez que eram gravadas em vídeo todas as avaliações. As maiores dúvidas que surgiram ao longo do processo foram relativamente à pertinência da introdução e à extensão dos conteúdos. Por vezes, constatei que alguns conteúdos foram bastante extensos para a

complexidade que apresentavam enquanto que, por outro lado, senti que alguns conteúdos precisavam de maior tempo de exercitação.

“tive de expandir a lecionação do passe de frente na aula anterior visto ser um conteúdo fundamental para a prática da modalidade de voleibol” (diário de bordo, 23-10-2016).

No módulo 5, momento em que se definem os objetivos, foram tidos em conta os objetivos gerais e específicos a ser desenvolvidos ao longo do ano.

“os objectivos para a Unidade Didática foram definidos tendo em conta o nível inicial dos alunos e as orientações impostas pelo grupo disciplinar (...)pela inclusão de metas alcançáveis ” (MEC de Basquetebol, módulo 5).

Neste quadro, procurei adequar os objetivos às características dos alunos, tendo em consideração as suas características e as orientações curriculares dos Programas Nacionais de Educação Física.

No módulo 6, correspondente à avaliação, construíram-se as grelhas de acordo com os conteúdos pré definidos na unidade didática e de acordo com os objetivos específicos de cada modalidade.

Por fim, no módulo das progressões de ensino foram consideradas diversas situações de aprendizagem tendo em conta o nível em que os alunos se encontravam e até onde se previa que estes fossem.

Assim, as unidades didáticas sofreram várias alterações ao longo do ano, não só pelo cumprimento ou incumprimento dentro do tempo previsto, mas também devido a outros fatores, como as condições meteorológicas e atividades complementares organizadas pelas outras disciplinas, entre outros.

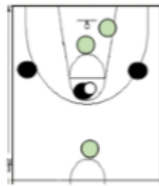
4.1.2.3 Plano de Aula

Após a realização de um planeamento anual, surge a necessidade de o professor realizar a planificação das atividades que serão incluídas em cada modalidade, para depois avançar para o planeamento aula a aula.

Segundo Bento (2003), a planificação da aula estrutura-se tendo em conta os conteúdos específicos a serem lecionados e as condições existentes para o processo de ensino aprendizagem, além das considerações formuladas nas etapas anteriores – planeamento anual e de unidade didática.

Ao longo do estágio foram surgindo várias dúvidas e confusões relativamente ao modo de elaborar o plano de aula. Inicialmente, senti dificuldades em diferenciar os objetivos comportamentais das componentes críticas. Num dos exercícios realizado no plano de aula nº4 de Basquetebol (quadro 4) é observável as incorreções existentes.

Quadro 4 – Excerto do plano de aula 4 de Basquetebol

Parte Final		4-Jogo 3x(2+1) Em cada meio campo os alunos realizam jogo de 3x2 + apoio defensivo no momento da recuperação/interceção de bola. O exercício é realizado por vagas, ou seja, existe um jogador a defender e três equipas a atacar alternadamente (três elementos cada). A jogada termina quando a atacante consegue pontuar, ou a o defensor intercepar a bola ou a bola sai fora do terreno de jogo. As rotações do exercício são feitas no sentido anti-horário.	Desmarcar para a bola; Passar e cortar para o cesto; Abrir linhas de passe; Drible em progressão para cesto;	
	30'	Os alunos deverão adequar o passe à situação do jogo,		

No círculo está representado o objetivo comportamental da tarefa e no retângulo as componentes críticas. Neste caso específico, o objetivo comportamental seria os alunos aplicam em situação de ataque, a desmarcação em amplitude e profundidade, proporcionando linhas de passe aos colegas. Já as componentes críticas deveriam incidir no passe e corte para o cesto e no afastamento do portador da bola. Outro dos erros presentes é a

conjugação dos verbos visto que deverão reportar-se ao presente. Além disso, as componentes críticas não deveriam exceder dois ou três elementos por exercício, de modo a que o professor conseguisse transmitir as informações fundamentais em cada exercício.

No que diz respeito aos objetivos da aula, mais propriamente às habilidades motoras, tive dificuldades na inclusão das três partes fundamentais: o comportamento observável, a situação e o critério de êxito.

Assim, observando o Quadro 5, podemos verificar que é definido o comportamento observável “cumprir corretamente com o gesto técnico do passe, drible de progressão e lançamento” e a situação “nos jogos reduzidos de 3x2 e 3x3”, porém, não é definido o critério, ou seja, o modo que esperamos que o aluno realize a tarefa. Assim, este critério pode assumir duas direções. Pode ser um critério relativo à eficiência (manter o batimento baixo no drible de proteção) ou um critério de eficácia (converter três cestos consecutivos).

Quadro 5 – Excerto do plano de aula 3 de Basquetebol

Objetivo:
1. Cultura desportiva: Conhecer as regras do jogo de basquetebol, tais como o número de passes e dribles;
2. Fisiologia do treino e condição física: Desenvolver as capacidades coordenativas (Equilíbrio, Reação) e condicionais (Flexibilidade e Velocidade);
3. Habilidades Motoras: Cumprir corretamente o gesto técnico do passe, do drible em progressão, drible em proteção e lançamento nos jogos reduzidos de 3x2 e 3x3;
4. Conceito Psicossociais: Desenvolver o empenho, a autonomia, o esforço e a cooperação;

Quanto à escolha das situações de aprendizagem, apesar de existir uma intenção prévia do que se pretendia realizar, surgiram várias alterações no decorrer das aulas. Estas alterações prendiam-se com o facto de algumas atividades não se encontrarem ajustadas às características dos alunos e pelo facto do tempo destinado à atividade não estar articulado com a dificuldade da tarefa.

“ Atribuí mais tempo ao jogo do 3x2+GR devido à dificuldade que os alunos apresentaram no início da tarefa (...) as variantes colocadas melhoraram a fluidez do jogo (...)” (diário de bordo, 16-02-2016)

Além disso, foram diversas as vezes em que as condições meteorológicas condicionaram a aplicação de determinados exercícios. Em vários momentos tornou-se necessário recorrer a exercícios alternativos dada a tipologia do “espaço b”.

“(…) começou a chover no início da aula (...) optou-se por realizar no início da aula uma ativação geral no espaço coberto e, posteriormente, treino funcional na bancada do pavilhão (...) (diário de bordo, 19-01-2016)

De facto, o professor deve construir o plano de aula tendo em conta a tipologia do espaço (interior ou exterior) e as características dos alunos, deixando em aberto outras possibilidades caso necessário. É certo que quando são introduzidas novas situações de aprendizagem, o professor pode ter alguma dificuldade em gerir o tempo da atividade e o tempo de empenhamento motor de cada aluno. Logo, torna-se fundamental que o professor realize uma reflexão contínua da sua prática, para que, ao identificar os aspetos mais positivos e menos positivos, encontre soluções viáveis para situações idênticas que possam ocorrer no futuro.

4.1.3. A Prática de Ensino em Contexto Real

4.1.3.1. Clima de aprendizagem

O Clima diz respeito às interações/relações que são estabelecidas ao longo da aula, tanto entre o professor e o aluno, como entre os alunos. Considera-se um clima favorável ao processo do ensino-aprendizagem quando o professor estabelece uma boa relação com os alunos, ou seja, quando o professor interage de forma próxima com os alunos, aumenta os seus níveis de interesse, de motivação e de empenho.

Segundo Fernandes (2001), o comportamento dos alunos é o resultado do desempenho do professor, sendo mais facilmente a turma adaptar-se ao professor do que o contrário, ou seja, se o professor adotar uma posição mais próxima do aluno certamente que existirá um clima mais favorável à aprendizagem e, conseqüentemente, maior comprometimento dos alunos para com o ensino.

Amado (2001) reforça ainda que a generalidade dos alunos vêem a escola como um local em que a obrigatoriedade está bem patente, ou seja, os alunos não atribuem à escola qualquer contributo prático para o seu futuro, visto não conseguirem adquirir aprendizagens significativas.

A título ilustrativo no Quadro 6, é apresentada uma comparação entre o clima que se estabelece na sala de aula e as características correspondentes do professor. O objetivo é percebermos quais as características que o professor deverá (ou não) possuir na sala de aula de modo a promover um clima favorável e, posteriormente, aprendizagens significativas nos seus alunos.

Quadro 6 – Disciplina e Indisciplina na sala de aula

Tipos de salas de aula	Características dos professores
Caos contínuo e ruídos Anomia, direcionamento exaustivo por parte da escola para manter um bom clima.	<i>Laissez-faire</i> Permissividade (descontrole da aula, ineficácia das aprendizagens) Indiferença (rotina, monotonia)
Não tem problemas disciplinares, o controle é apertado e rígido. Heteronomia, o clima parece tranquilo, porém, na ausência do professor, a turma perde o controle.	Professores rigorosos – os alunos atuam com mais cautela. Autoritarismo (rigidez, agressividade, prepotência)
Governar-se por si própria. Autonomia, a turma consegue um bom clima com ou sem a presença do professor.	Professores educadores – aqueles que estimulam o grupo a conhecer os seus caminhos e objetivos e dirigir-se para alcançá-los, têm a direção do grupo, isto é, têm claro os objetivos estabelecidos pela turma.

Fonte: Good e Brophy(1984), Durkheim(2002), Caeiro, Delgado (2005), Fleuri (2008) e Piaget (1977). Adaptado de: Ensaio:aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282, abr./jun. 2012.

O Quadro 6 mostra que o professor possui um papel ativo e determinante para a existência de um clima favorável à aprendizagem dos alunos. Logo, os professores devem procurar ser educadores na sua atuação, com vista à formação de futuros adultos autônomos capazes de saber estar em sociedade.

Com este propósito, ao longo do ano procurei estimular os meus alunos para a descoberta e para o saber lutar para alcançarem os seus caminhos e objetivos.

Durante o primeiro período não foi tarefa fácil devido ao distanciamento existente entre mim e os alunos. Os alunos apresentavam-se bastante reservados e raramente expunham as suas dúvidas e pensamentos. Enquanto professor tentei aproximar-me a pouco e pouco dos alunos, recorrendo a feedbacks motivacionais nas várias situações de aprendizagem realizadas ao longo das aulas.

“Procurei incentivar os alunos para a prática da modalidade, mostrando-me presente pela emissão de feedbacks motivacionais e envolvimento prático com os alunos em alguns exercícios, na procura que estes interiorizassem a dinâmica que pretendo que apliquem no jogo.” (reflexão do plano de aula nº2 de Andebol)

Deste modo, o incentivar e o participar em algumas das atividades realizadas nas aulas, permitiu-me uma maior ligação com os alunos. O trabalho em equipa, a cooperação e interajuda presente nesta modalidade foi achave para a maior proximidade. A partir deste momento, senti que os alunos, para além da maior credibilidade que me passaram a atribuir como professor, começaram a participar mais ativamente nas aulas, não só no que respeita à execução motora, mas também na colocação de questões acerca da modalidade.

4.1.3.2. Disciplina na sala de aula

Apesar de se interligar com a gestão e o clima, objetiva-se pelo cumprimento das regras da sala de aula, ou seja, enquanto que na gestão são definidas rotinas a serem cumpridas no clima se pretende uma boa relação entre todos, é na disciplina que realmente se procura que os alunos assumam uma postura adequada e que cumpram com as normas estabelecidas. (Rink, 2014).

Já no senso comum, a disciplina é vista de duas formas distintas: por um lado, o aluno é considerado disciplinado caso cumpra com as normas estabelecidas pelo professor, ou caso contrário, será considerado indisciplinado. Mas será que o problema da indisciplina é do aluno? O professor não terá influência neste tipo de comportamentos?

Amado & Freire (2002) mostra-nos a resposta, remetendo a indisciplina para a atenção que o professor deve atribuir às suas aulas, já que é nela que o aluno manifesta o seu descontentamento face às situações pouco estimulantes apresentadas pelo professor. Assim sendo, é crucial a inclusão de situações que motivem os alunos, com a proposta de exercícios mais criativos, mais cooperativos, com materiais alternativos e em espaços diferentes dos habituais.

Por outro lado, Estrela (2002) enfatiza a importância da coesão e conservação das regras da sala de aula, assim como um clima afável entre o professor e os alunos. Aliás, define os primeiros dias de aulas como decisivos, não só para as regras que deverão ser cumpridas, como também para a definição do respetivo sistema de punição.

Na mesma linha, Amado (2000, p.11) acrescenta que a omissão das regras nesta fase inicial terão repercussões nos alunos, na medida em que promove a manifestação de comportamentos desviantes.

No meu ponto de vista, apesar de ser necessária a exigência de algumas regras fundamentais, acredito que este processo poderá ser realizado de uma forma negociada, na qual os alunos devem apresentar ideias e contrapor as regras propostas pelos colegas e pelo professor. Segundo uma das expressões proferidas pela minha professora cooperante - o dever do professor não é

obrigar os alunos a cumprir, mas sim ensinar saberes para toda a vida. Concordo perfeitamente, pois pela experiência que tive, o modo como o professor aborda o aluno é fundamental para que o aluno detete o erro e veja necessidade em modificar os seus comportamentos em situações futuras. Cabe ao professor transmitir ao aluno a importância do cumprimento de certas regras, de modo a não comprometer a aprendizagem do próprio aluno e a dos seus colegas.

4.1.3.3. Gestão da aula

Gallahue (2008) refere que a organização é um fator preponderante no que concerne à gestão das aulas de Educação Física, aliás, é a base para que o professor tenha um controlo eficaz sobre a turma. Já Lopes (2002) afirma que a gestão traduz-se pela ordem, uma das duas tarefas de ensino na sala de aula. Este autor refere ainda, que deverá existir uma ligação estreita entre o que é realizado na aula e as estratégias adotadas para atingir esse fim.

No que respeita à gestão pedagógica, esta objetiva-se pela participação ativa de todos os alunos nas situações de aprendizagem (oportunidade de prática) proporcionadas ao longo das aulas, pelo controlo temporal de cada atividade e pela gestão dos comportamentos fora da tarefa (comportamentos de indisciplina) (Piéron, 1996).

De facto, ao longo do meu ano de estágio existiram vários momentos em que para além da instrução, disciplina e clima, tive de gerir outros fatores.

Sabendo que a gestão é um elemento crucial para o bom funcionamento das aulas, no início do ano letivo elaborei um conjunto de regras para serem cumpridas ao longo do ano letivo.

Para a aula:

- Cumprimento estreito dos horários das aulas (cinco minutos de tolerância);
- Utilização do equipamento adequado à prática desportiva, mesmo os alunos impossibilitados de realizar a aula;
- Proibição de materiais que coloquem em perigo a integridade física;

- Proibição de utilizarem os cabelos soltos;

Na aula:

- No caso das atividades que envolvam mais do que uma bola em simultâneo, cada aluno/grupo é responsável pela bola, ou seja, não pode haver bolas perdidas no solo;
- Sempre que o professor solicita que parem devem ficar imóveis no local onde se encontram;
- Prestar atenção sempre que o professor está a transmitir informações.

No que se refere à gestão realizada ao longo das aulas, os pontos em que senti mais dificuldade em gerir foram o tempo de aula e a gestão das oportunidades de prática. Na gestão do tempo de aula, lembro-me que nas primeiras aulas não cumpria o tempo pré determinado para cada tarefa.

"(...) nas próximas aulas terei de ter mais atenção ao controlo do tempo de cada tarefa de modo a não comprometer os objetivos específicos da mesma (...) os alunos mostraram-se menos empenhados nas tarefas com maior duração (...) o ritmo da aula baixou consideravelmente (diário de bordo, 15-10-2015).

Nesta fase foi fundamental o controlo do tempo de exercitação, pois, até ao momento, os alunos demonstraram pouco interesse e empenhamento nas atividades propostas pelo professor.

Outro dos problemas que detetei na minha prática foi a oportunidade de prática que era proporcionada a cada aluno.

"será necessário realizar grupos o mais heterogéneo possível, de modo a que os alunos mais capacitados possam auxiliar os colegas com mais dificuldades para que entendam o jogo e se identifiquem com a modalidade." (diário de bordo, 23-10-2016).

Como se pode verificar, os jogos de competição levantaram alguns problemas ao longo das aulas, dado a diferença de níveis de desempenho presentes na turma. Deste modo, com o tempo, fui promovendo jogos mais de carácter cooperativo, cujo objetivo, ao invés de vencer o opositor, passava por vencer a si mesmo. Por exemplo, na modalidade de voleibol, ao invés de exercitar a sustentação de bola de forma analítica ou apenas através de jogo competitivo de 2x3, 3x3 ou 4x4, realizei jogos de cooperação, em que o objetivo de cada equipa era ultrapassar o número de passagens de rede obtidos na jogada anterior. Assim, todos os alunos tinham oportunidade de prática e maior sucesso nas tarefas, dada a colaboração dos colegas para a concretização do objetivo comum.

Quanto à gestão dos grupos de trabalho, inicialmente foi atribuído pouca autonomia a cada grupo. Desta forma, procurei estar constantemente atento ao trabalho desenvolvido por cada grupo, deslocando-me pelo espaço de modo a que os alunos sentissem a presença do professor.

Nesta fase, a minha supervisão ativa tornou-se fundamental para que houvesse dinâmica dentro de cada grupo, visto que os alunos tinham dificuldade em cooperar uns com os outros.

Após várias observações percebi que seria necessário gerir alguns comportamentos menos apropriados de alguns alunos. Desta forma, procurei realizar uma supervisão mais ativa, principalmente à distância, para que os alunos identificassem a presença do professor, independentemente do local em que ele se encontrasse.

"(...) os feedbacks e repreensões realizadas à distância melhorou a participação dos alunos (...) os alunos apresentaram menos comportamentos fora da tarefa (...). (diário de bordo, 15-11-2015)

Porém, para que os grupos fossem o mais heterogéneos possíveis, optei por alterá-los de modalidade para modalidade, tendo em conta as aptidões físicas de cada aluno para determinada modalidade específica. Assim, de modo a gerir eficazmente os comportamentos, decidi nomear um capitão dentro de cada grupo, que ficaria responsável por gerir os colegas.

"(...) os alunos atribuem autoridade aos líderes do grupo (...) facilitando bastante a instrução e as transições entre os exercícios" (diário de bordo, 20-01-2016).

No que diz respeito à gestão dos espaços, nem sempre foi possível fazer coincidir as modalidades que eram lecionadas com o espaço equivalente. Por exemplo, a maioria das aulas de Dança foram lecionadas no auditório, visto possuir boas condições audio visuais. No entanto, esta gestão levou a que os alunos chegassem mais tardiamente à aula, dada a inexistência de balneários próximos do auditório.

"(...) o retardar o início da aula dificultou a leção do bloco coreográfico seguinte (...). Nesta instalação era recorrente a chegada tardia dos alunos à aula, pelo que no final da aula reduzia o tempo para tomarem banho" (Diário de Bordo, 19-04-2016)

4.1.3.4. Instrução: a base para a aprendizagem

Segundo Graça (2001), a instrução apresenta-se como um facilitador da transmissão de conteúdos, ou seja, uma forma básica do professor transmitir ao aluno aquilo que realmente pretende que ele realize. Aliás, a instrução assume-se como um fator determinante para a obtenção de sucesso no processo de ensino-aprendizagem, pois são as informações emitidas pelo professor que despertam futuras aprendizagens nos alunos.

Neste âmbito, numa fase inicial do estágio tendia a gastar tempo excessivo na apresentação das tarefas. Este foi um problema detetado aquando das observações dos colegas de estágio que foi objeto de investimento da minha parte.

De modo a corrigir este comportamento, tive algumas preocupações relativamente à apresentação das tarefas, nomeadamente no propósito da tarefa, no requisito da tarefa e no local de realização da tarefa.

“(...) vamos realizar agora o jogo da rosa dos ventos no espaço coberto (...) cada equipa assume o seu posto inicial diante dos sinalizadores brancos (...) devem colocar os pontos corretamente na rosa dos ventos (...)” (transcrição de um excerto da gravação da aula nº3 da modalidade de Orientação)

Como se pode constatar no excerto, apenas o requisito da tarefa (realização do jogo da rosa dos ventos) e o local da tarefa (espaço coberto) são referidas na instrução inicial do exercício. Neste caso faltou referenciar o propósito da tarefa, ou seja, o objetivo que se pretende alcançar com a tarefa. Exemplo: o objetivo da tarefa é diferenciarem os diferentes pontos cardeais. Embora esta informação não acrescente informação à instrução do professor, faz com que os alunos entendam qual a finalidade da realização da tarefa. Segundo Solé (1996), o propósito da tarefa é crucial para que o aluno realize de forma eficaz a tarefa, pois só assim o aluno conseguirá estar totalmente envolvido na tarefa e alcançar os objetivos comportamentais delineados pelo professor.

No processo instrucional, além da apresentação das tarefas, ao longo do ano utilizei a demonstração e o feedback.

A demonstração serviu como um complemento à instrução, na procura de com que a informação fosse mais clara e objetiva. Aliás, foi uma forma de economizar o tempo disponível da aula para a aumentar o tempo disponível para a prática.

“(...) os alunos não compreenderam o requisito da tarefa (...) tornou-se necessário recorrer à demonstração para explicar o exercício (...)” (diário de bordo, 04-12-2015).

Já o feedback, mais propriamente o pedagógico, foi utilizado como forma de controlo ativo dos comportamentos motores dos alunos.

“(...) alguns alunos, após o batimento do volante, deslocavam-se lentamente para a zona central do campo ou permaneciam estáticos (...)” (diário de bordo, 12-10-2015)

De acordo com Cunha (2003) existem três funções inerentes ao feedback: a motivação, o reforço e a informação. O feedback motivacional diz respeito à melhoria do empenho do aluno na tarefa; já o feedback de reforço diz respeito ao realce que é atribuído pelo professor a determinado comportamento do aluno (positivo ou negativo); por último, o feedback de informação apresenta-se como um conjunto de informações que o professor emite baseado nos erros comportamentais apresentados pelo aluno.

Já Franco & Simões (2006), referem que o feedback se divide em quatro dimensões fundamentais: direção, objetivo, forma e afetividade.

Ao nível da direção, ao longo do ano realizei feedbacks individuais, de grupo e à classe, consoante a pertinência da informação a transmitir.

“(...) visto que o comportamento esperado não estava a ser cumprido pela maioria da turma, decidi interromper a atividade para que todos interiorizássem a informação” (diário de bordo, 29-03-2016)

Quanto ao objetivo, os feedbacks prescritivos e os de questionamento foram os mais utilizados. Os feedbacks prescritivos, apesar da sua utilização sistemática ao longo do ano, estiveram mais presente nas aulas destinadas à introdução e à exercitação de conteúdos. Já o questionamento foi utilizado mais frequentemente nas aulas em que os conteúdos eram consolidados.

“(...) atualmente, o professor continua a ser visto como um transmissor de conhecimentos (...) os alunos esperam sempre que o professor apresente a resolução de todos os problemas (...)” (Diário de Bordo, 02-02-2016)

“(...) os alunos mostram-se surpreendidos quando questionados sobre a sua prática (...) têm dificuldade em identificar os seus próprios erros no jogo” (diário de bordo, 19-02-2016).

No que respeita à forma, na maioria das vezes foi utilizado de forma mista, isto é, oralmente e através da demonstração.

Por último, tentei que a afetividade fosse positiva, com o intuito de encorajar e motivar os alunos a melhorar o seu desempenho.

“ (...) o feedbacks é indispensável em todas as aulas (...) os alunos mostram-se mais envolvidos nas tarefas quando são motivados pelo professor (...)” (diário de bordo, 27-10-2015)

4.1.4.Avaliação do Ensino

4.1.4.1. Pertinência da Avaliação

O termo Avaliação surge do latim, e traduz-se como a importância atribuída a determinado objeto que está em observação. Além do mais, é visto como a interligação entre o momento exato da avaliação e a consequente aferição das aprendizagens. Além disso, a avaliação faz com que o professor realize um ponto da situação, identificando os objetivos alcançados (ou não) pelos alunos e consequentemente maior ou menor ajustamento das situações em função dos resultados obtidos na avaliação (Kraemer, 2006).

Couvaneiro e Reis (2007) referem que a avaliação é um processo bastante complexo, que não pode ser visto apenas como uma simples medição.

Como tal, surge a necessidade de entender a sua pertinência, na medida em que poderá ser (ou não) um instrumento que, para além de aferir os conhecimentos dos alunos, torne as aprendizagens dos alunos mais significativas.

Assim sendo, a Avaliação torna-se pertinente na medida em que está presente ao longo das várias unidades didáticas lecionadas ao longo do ano, inicialmente na modalidade de Avaliação Diagnóstica, no qual a avaliação permite diagnosticar as principais características da nossa população-alvo; seguidamente, na Avaliação Formativa é feito um controlo do trabalho das aulas diariamente, na qual o professor verifica se os objetivos estão ou não a ser alcançados; por fim, na Avaliação Sumativa a tarefa do professor passa por avaliar e, posteriormente, classificar o nível de desempenho do aluno tendo em conta as suas características e os objetivos pré-estabelecidos anteriormente.

Em suma, para que a avaliação seja pertinente, o processo de ensino aprendizagem deverá focar-se na inclusão de práticas avaliativas para a promoção das capacidades dos alunos (exemplo: momentos de consciencialização do desenvolvimento de cada aluno, momentos de reflexão em grupo, auto e hetero-avaliação).

4.1.4.2. Avaliação Diagnóstica

De acordo com Sant'anna (1995, p. 33), a avaliação diagnóstica (AD) permite ao aluno demonstrar todo o seu reportório motor relativamente a determinada modalidade, além de proporcionar ao professor informações fundamentais para que este possa ajustar todo o processo de ensino-aprendizagem às características dos alunos.

Assim, como seria de esperar, a AD foi umas das fases da avaliação adotadas ao longo do ano de estágio, em que utilizei grelhas de registo como instrumento de medida (ver exemplo Quadro 7).

Quadro 7 – Grelha de Avaliação Diagnóstica de Andebol

Alunos																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Relação com bola	Passe	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2
	Recepção	2	2	3	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	1	2	1	2
	Drible	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2
	Remate	1	1	2	2	1	2	1	1	2	2	3	2	2	1	2	1	2
Manutenção da posse de bola	Intenções táticas ofensivas – com bola	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	3	1	2	2	2	1	2
	Intenções táticas ofensivas – sem bola	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2
Recuperação da posse de bola	Intenções táticas defensivas	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	3	2	2	1	2
Nível do Aluno		2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2

Em termos de comportamentos a observar estes eram organizados em níveis de dificuldade crescente, do elementar ao avançado, passando pelo intermédio. Por exemplo, na modalidade de Andebol, no que diz respeito às intenções táticas ofensivas sem bola, foram definidos os seguintes níveis: 1 – Não cria linhas de passe (mantém-se estático); 2 – Cria linhas de passe em zonas pouco favoráveis; e 3 – Cria linhas de passe adequadas (afasta-se dos colegas, procurando o espaço vazio e progredindo no terreno).

Como se pode constatar, todos os níveis apresentam comportamentos táticos e técnicos com vista à melhoria da fluidez/dinâmica do jogo, ao invés do

cumprimento estrito das componentes críticas de cada habilidade motora e técnica, pois o objetivo principal passava pela maior intervenção racional e intencional em situação de jogo. Aliás, é dever do professor fazer uma ponderação entre os comportamentos técnicos e táticos para que, mais tarde, possa delinear os objetivos que pretende alcançar no final da unidade didática.

Em suma, a realização da avaliação diagnóstica permite-nos responder a duas questões fundamentais: Quais as aprendizagens que servem de base às que iremos ensinar?; Das aprendizagens que iremos lecionar, quais já foram adquiridas pelos alunos?; ou seja, este processo inicial traduz-se como sendo um ponto de partida para o plano de ação a realizar *a posteriori*.

4.1.4.3. Avaliação Formativa

Segundo Hadji (2001), a avaliação torna-se um momento formativo, quando ocorre o ajustamento das tarefas ao aluno, ou seja, não passa pela atribuição de uma classificação, mas sim por um processo que visa uma maior aproximação das situações de aprendizagem à zona de desenvolvimento proximal do aluno.

Deste modo, a Avaliação Formativa foi um dos meios de avaliação adotado em todas as modalidades lecionadas. Esta foi efetuada, formal e pontualmente, em todas as modalidades lecionadas ao longo do ano, geralmente a meio de cada unidade didática. O objetivo da sua inclusão passou pela identificação de aprendizagens bem-sucedidas e respetivas dificuldades, além de servir como instrumento de medição. Com o intuito de detetar possíveis desajustamentos do processo de ensino-aprendizagem, os resultados da avaliação formativa foram comparados com os da avaliação diagnóstica.

“na avaliação formativa (...) os alunos apresentaram uma evolução considerável comparativamente à primeira aula (...) já realizam a ocupação racional do espaço (...) deslocam-se para debaixo do cesto no passe e corte (...) reagem rapidamente após perda da posse de bola” (diário de bordo, 27-11-2015).

Inicialmente os momentos de avaliação formativa eram dados a conhecer aos alunos, porém, após verificar que os alunos mostravam algum nervosismo, decidi não informar os alunos das restantes avaliações formativas realizadas ao longo do ano.

"(...) durante a avaliação formativa realizada na aula anterior (...) os alunos estavam ansiosos (...) condicionou o seu desempenho (...) maior número de perdas de bola (...) maior número de passes falhados." (diário de bordo, 3-11-2015)

Face a esta constatação, passei apenas a dar conhecimento das das avaliações formativas na aula posterior à avaliação. Nessas aulas afetuei os balanços gerais da turma acerca da aula anterior. Nos momentos em que foram feitas as apreciações, tive o cuidado de não diferenciar os alunos, para que os alunos com mais dificuldades não se sentissem inferiorizados. Sempre que necessário, pedia ao aluno x" para conversar comigo no final da aula.

Esta tipologia de avaliação revelou-se importante para a minha formação enquanto estagiário, pois permitiu-me recolher informações acerca da evolução dos alunos e, conseqüentemente, possibilitou-me, ajustar as situações de aprendizagem nas aulas seguintes.

4.1.4.4. Avaliação Sumativa

No término das Unidades Didáticas teve lugar a Avaliação Sumativa num momento formal, que decorreu ao longo da última ou as duas últimas aulas de cada modalidade.

Segundo Gil (2006, p. 248), a avaliação sumativa promove a atribuição de uma classificação a uma ou várias situações de aprendizagem, na qual pode ser realizada num momento único ou através do conjunto de resultados parciais.

Por outro lado, Wachowicz e Ramanowski (2003, p. 124,125) referem que a avaliação sumativa se apresenta como uma tarefa desprovida de aprendizagem contínua, pelo que recorre a instrumentos de avaliação destinados a recolher informação segundo um modelo pré-definido, ou seja, existe ainda uma visão bastante tradicional em que o aluno é visto como um número e o professor como apenas um transmissor de conteúdos.

Na minha perspetiva, concordo com a última afirmação, pois é notável, na escola, a relevância que os professores atribuem à avaliação sumativa, visto que tomam todo o processo do ensino aprendizagem como uma preparação/experimentação consistindo, assim, no método tentativa-erro, na qual o aluno deverá procurar desenvolver-se, de modo a alcançar os patamares desejáveis.

Quanto ao procedimento da avaliação sumativa, uma vez que estas aulas eram filmadas, a avaliação era realizada de forma indireta, após a conclusão da aula. Esta estratégia possibilitou a avaliação de cada aluno de forma mais pormenorizada. Para registar os resultados foram utilizadas grelhas de Avaliação Sumativa, constituídas por um conjunto de habilidades técnicas e táticas. Geralmente para cada habilidade tática existiam uma ou dois objetivos específicos. A escala utilizada foi de 1 a 5 sendo o 1-“Mau” e o 5-“Muito bom”. Dado se tratar do 11º ano, após o preenchimentos de todos as pontuações, calculava-se a média de todos os valores e convertia-se numa escala de 0 a 20 valores. (ver Quadro 8)

Quadro 8 – Grelha de Avaliação Sumativa de Voleibol

Avaliação Sumativa – Voleibol														
Alunos	Habilidades Técnicas (1 a 5)						Habilidades Táticas (1 a 5)							Total Pontos (0-65)
	Posição Base	Passe de Frente	Serviço p/baixo	Deslocamentos	Manchete	Serviço p/cima	Colocar a bola em espaços de difícil receção	Deslocar-se em função da trajectória da bola		Comunicação verbal	Distribuição dos papéis		Habilidades Técnicas	Média Pontos (0-5)
							Colocar a bola consoante o posicionamento dos defensores	Utiliza o gesto técnico mais adequado	antecipa o local onde cai a bola ou coloca-se atempadamente no local onde deve jogar a bola	Fala antes de receber a bola	Recebe a bola, jogando-a para distribuidor junto da rede	O distribuidor coloca a bola jogável para quem vai finalizar	Finalizador sob à rede após passe do distribuidor	
1														
2														
3														
4														

Para terminar, acredito que, para que exista uma avaliação mais enriquecedora, o modelo de avaliação deverá ser reajustado à realidade, na qual o aluno deverá fazer parte do processo. Para tal, o aluno poderá participar ativamente neste processo final, designadamente a partir do preenchimento de fichas de observação e registo de um ou vários colegas da turma. Este método irá permitir ao professor perceber de que forma o aluno analisa/interpreta o jogo e se reconhece técnica e taticamente os pontos positivos e negativos dos seus colegas.

4.1.5. Outras Experiências de Lecionação

4.1.5.1. 1º Ciclo

Durante o ano de estágio tive o privilégio de lecionar aulas a uma turma do terceiro ano, numa escola do 1º ciclo pertencente ao Agrupamento.

Esta experiência ficou marcada, sobretudo, pela relação pedagógica de proximidade estabelecida com os alunos desde o início do ano letivo.

De um modo geral, esta faixa etária reúne um conjunto de características muito próprias, totalmente distintas da turma residente.

“No que diz respeito às aulas lecionadas ao primeiro ciclo, entendo que é uma experiência totalmente diferente da que temos vivenciado nas aulas de 11º ano, pela variância que existe entre estes dois níveis etários, no que respeita ao comportamento dos alunos, conteúdo didático da informação, tipologia/qualidade/frequência de feedbacks e, fundamentalmente, a diferenciação do planeamento para cada um dos casos.” (diário de bordo, 09-10-2015)

Além disso, estas crianças do primeiro ciclo mostraram-se sempre bastante afetuosas para com os professores. Desta forma, enquanto professor, sempre me senti bastante acarinhado e bem recebido por este grupo de alunos.

No que se refere às atividades realizadas ao longo do ano, os alunos empenharam-se sempre ao máximo, tentando executar o mais rápido possível e em colaboração com os colegas as atividades propostas. Um dos objetivos principais a ser cumprido foi a inclusão de algumas regras que se tornaram rotinas ao longo do ano. Este processo foi determinante visto que nas primeiras aulas tornou-se impossível realizar, sem interrupções, quaisquer das situações de aprendizagem apresentadas. A estratégia encontrada para a punição dos comportamentos fora da tarefa passou pela interrupção do exercício e pelo cumprimento de dois minutos sentados e em silêncio.

Com o decorrer do tempo, os alunos começaram a adotar uma postura diferente nas aulas e, de forma natural, o tempo de prática efetiva evoluiu significativamente.

Relativamente ao nível de desempenho dos alunos, a turma era homogénea, uma vez que facilmente realizavam as tarefas propostas, quer em grupo, quer de forma individualizada.

Um dos momentos que me marcou profundamente (pela positiva) aconteceu no final de uma aula do segundo período, quando a professora titular da turma nos perguntou de que forma é que nós tínhamos incutido o gosto de saltar à corda nos alunos. Pelos vistos, no dia seguinte à aula em que foi introduzida a corda, as crianças "obrigaram" os pais a comprarem uma corda, porque o professor tinha dito na aula que o aluno que conseguisse realizar mais de cem saltos à corda, seria o melhor saltitante da turma. Após este episódio lembro-me de ver cordas por todo o lado na escola, inclusivé na parte final das aulas de Educação Física de terça-feira. Até os alunos que inicialmente não conseguiam realizar os saltos com os membros inferiores em simultâneo, acabaram por conseguir obter um progresso considerável.

Lembro-me, na última aula, de despedir-me deles de um modo emotivo, pois dada as vivências que me proporcionaram ao longo do ano seria impossível não manifestar afeto por estas crianças.

4.1.5.2. 2º Ciclo

No que diz respeito ao segundo ciclo, mais propriamente a turma de sexto ano (turma partilhada), na qual lecionei algumas modalidades, a proximidade e envolvimento com os alunos não se desenrolou da mesma forma que no 1º ciclo, excetuando o caso dos alunos envolvidos no Desporto Escolar.

De facto, esta turma fez com que eu adquirisse novas aprendizagens, não só pela sua constituição (trinta alunos), mas principalmente pela heterogeneidade da turma e pelos comportamentos fora da tarefa apresentados por alguns alunos de forma recorrente ao longo do ano.

"(...) deparei-me com alguns problemas no controlo da turma visto que estava habituado a orientar 17 alunos. Tive dificuldades em realizar a instrução e gestão da aula visto que os alunos apresentam alguns défices de atenção." (diário de bordo, 10-11-2015).

Como seria de esperar, tive de adotar algumas estratégias de modo a colmatar estas problemáticas.

Quanto à elevada heterogeneidade da turma foram criados dois níveis de dificuldade distintos para cada tarefa, elementar e avançado, de modo a promover o sucesso de todos. Por exemplo:

Quadro 9 – Plano de aula nº4 de Ginástica de Solo

Parte Fundamental	10 ⁺	<p>O aluno realiza a roda, apoiando primeiramente a mão correspondente ao pé de chamada;</p> <p>O aluno, após colocar a mão no solo, realiza um movimento amplo de afastamento dos membros inferiores (estendidos);</p> <p>O aluno no salto de gato combina os movimentos circundantes dos membros superiores com o saltitar dos membros inferiores;</p>	<p>4 – Estações (6 alunos em cada estação);</p> <p>4.1) Roda + Salto de gato + Pino</p> <p>Nota:</p> <p><u>Situação elementar:</u> Passar os pés lateralmente no banco sueco;</p> <p><u>Situação Avançada:</u> Realizar a roda numa linha desenhada no solo;</p> <p>Pino:</p> <p><u>Situação elementar:</u> balanços para pino;</p> <p><u>Situação Avançada:</u> Execução do pino com auxílio do professor;</p>	<p><u>Roda:</u> Coloca os pés e corpo orientado para a frente; Estende as pernas;</p> <p><u>Salto de Gato:</u> Faz um movimento amplo; Salta com um pé de cada vez;</p> <p><u>Pino:</u> Gobe uma perna de cada vez; Bloqueia os ombros.</p>	<p>- O aluno só poderá partir quando o seu colega terminar o exercício;</p> <p>- Apenas poderá partir ao sinal do professor;</p> <p>- Os alunos deverão estar organizados numa fila;</p>
	10 ⁺	<p>O aluno assume posição engrupada no momento que realizam o desequilíbrio à frente no rolamento à frente;</p> <p>O aluno realiza a ¼ pirueta realizando a chamada com dois pés;</p> <p>No rolamento atrás, o aluno mantém a posição engrupada, empurrando o solo na parte final para que termine na posição de pé;</p>	<p>4.2) Rolamento à frente + ¼ pirueta + Rolamento atrás</p> <p>Nota:</p> <p>Duas estações de rolamento à frente e no rolamento atrás (com e sem plano inclinado);</p>	<p><u>Rolamento:</u> Faz a posição de bolinha; Empurra o chão;</p> <p><u>Piruetas:</u> Rodas o tronco; Acompanha o movimento com os braços;</p>	<p>- O aluno só poderá partir quando o seu colega terminar o exercício;</p> <p>- Apenas poderá partir ao sinal do professor;</p> <p>- Os alunos deverão estar organizados numa fila;</p>
	10 ⁺	<p>O aluno realiza saltos de coelho, impulsionando o corpo para a frente e contactando o solo primeiramente com os membros superiores;</p> <p>O aluno realiza salto entre mãos, efetua chamada a dois tempos e coloca as mãos primeiramente no plinto e posteriormente os pés entre as mãos.</p>	<p>4.3) saltos de coelho + salto entre mãos no plinto (elevado ou baixo)</p> <p>Nota:</p> <p><u>Situação elementar:</u> Subida, sem corrida, para o plinto com os membros inferiores unidos.</p> <p><u>Situação Avançada:</u> Salto entre mãos</p>	<p><u>Salto de coelho:</u> Salta longe; Toca no chão com as mãos primeiro;</p> <p><u>Salto entre mãos:</u> Coloca as mãos à largura dos ombros; Eleva a bacia;</p>	<p>- O aluno só poderá partir quando o seu colega terminar o exercício;</p> <p>- Apenas poderá partir ao sinal do professor;</p> <p>- Os alunos deverão estar organizados numa fila;</p>

Relativamente aos comportamentos fora da tarefa, foi construído uma grelha de avaliação dos fatores psicossociais. O sistema de pontuação da grelha era de 1 a 5. O nível 1 correspondia ao mau, o nível 2 ao insuficiente, o nível 3 ao suficiente, o nível 4 ao bom e o nível 5 muito bom. Os últimos cinco minutos de cada aula eram destinados ao seu preechimento. Primeiramente cada aluno auto avaliava-se e, seguidamente, o professor emitia feedback acerca dessa classificação.

Além disso, foi adotado o apito nas aulas, utilizado na maioria das situações para dar início e fim às atividades.

"(...) a utilização do apito economizou o tempo de transição e aumentou os níveis de atenção dos alunos à tarefa. Os alunos sentiam um maior controle por parte do professor." (diário de bordo, 17-11-2015).

De modo geral, as estratégias utilizadas nas aulas tiveram sucesso. Os alunos melhoraram o seu comportamento e tornaram-se mais corretos nos momentos de auto avaliação. As atividades foram exequíveis e várias vezes desafiantes, principalmente para os alunos com mais dificuldades, pois apresentavam um empenhamento acrescido de modo a passar das situações do nível elementar para o avançado.,

Além disso, esta turma apresentava uma particularidade pouco comum, comparativamente com os outros dois ciclos em que estive a lecionar. Por exemplo, enquanto que na modalidade de Basquetebol apresentavam um nível de desempenho avançado, na modalidade de Ginástica apresentavam um nível de desempenho elementar. Aliás, o rendimento apresentado pelos alunos variava conforme as tarefas que eram realizadas nas outras disciplinas, ou seja, sempre que realizavam uma ficha de avaliação ou algum trabalho mais elaborado, mostravam-se menos participativos e envolvidos nas tarefas da aula.

Ao reconhecer estas características dos alunos, independentemente da modalidade abordada (Basquetebol, Dança, Ginástica, Andebol), sempre procurei incluir situações de aprendizagens inovadoras, com o intuito de estimular o empenho e interesse.

" com a introdução do campo rei consegui aumentar os níveis motivacionais dos alunos (...) mostraram-se mais empenhados nas tarefas (...) cumpriram com os objetivos (...)". (diário de bordo, 26-04-2016)

4.2. Áreas 2 e 3 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

4.2.1. Direção de Turma

A educação escolar apresenta-se como um processo bastante complexo, quer pela diversidade de conteúdos programáticos, quer pela heterogeneidade do seu público alvo. Assim, o Diretor de Turma (DT) assume-se como um mediador do processo de ensino-aprendizagem, dado que estabelece a ligação entre professores, alunos e encarregados de Educação.

De acordo Cruz (2006, p.32), o professor deve apresentar três qualidades fundamentais para o exercício das funções de Diretor de Turma, nomeadamente "as qualidades como pessoa, qualidades como técnico de educação e qualidades como orientador familiar."

Relativamente às qualidades enquanto pessoa espera-se que o DT seja compreensivo, trabalhador, exigente, afetuoso e coerente. Enquanto qualidades como técnico de educação, espera-se que o DT seja capaz de realizar os levantamentos e reflexões acerca das características dos seus alunos, que transmita todas as informações/caraterísticas do educando ao encarregado de educação (postura, participação nas aulas, empenho, comportamento, rendimento escolar – avaliações finais de período e avaliações intermédias). Por último, enquanto orientador familiar espera-se que este seja capaz de promover maior envolvimento entre o aluno e o Encarregado de Educação e uma maior proximidade em escola e casa, tornando assim a escola um espaço mais acolhedor e significativo para o aluno.

Dado que no estágio profissional uma das tarefas obrigatória passa pelo acompanhamento das funções de DT, acompanhei de perto o trabalho realizado pela DT da minha turma residente. Basicamente, a professora apresentou-me, numa primeira fase, o material necessário a ser construído antes do início do ano letivo. Começou por falar acerca da importância do início de um ciclo (2º ciclo, 3º ciclo, secundário), pois nesta fase é necessário conhecer-se de forma minuciosa os as características dos alunos. Para tal, recorre-se ao processo individual do aluno (facultado pelos serviços administrativos). Neste ponto, estivemos a observar/analisar as informações relativas aos conhecimentos de cada aluno e as fichas de registo de avaliação realizados período a período (resulta dos Conselhos de Turma). Numa

segunda fase, tive a possibilidade de redigir algumas fichas de registo, que contemplavam o número de aulas previstas no início do ano letivo, o número de aulas dadas pelo professor e o número de aulas assistidas pelo aluno. A professora esteve a explicar de que forma são contabilizadas o número de aulas efetivamente dadas pelo professor (todas as aulas sumariadas em que o professor efetivamente leciona conteúdos programáticos e todas as atividades pertencentes ao Plano de Trabalho da Turma). Além disso, uma vez que a turma é de 11º ano, a professora mostrou-nos de que modo se processa a compilação dos dados quando o ano curricular não corresponde ao início de um novo ciclo. Assim, um dos trabalhos que realizei foi a transcrição de algumas informações pertencentes ao Plano de Trabalho da Turma do ano transato. Também aprendi como se compõe as fichas de informação dos alunos (realiza-se uma apreciação global apartir dos dados recolhidos na avaliação intermédia por parte de todos os professores da turma).

Quanto ao horário semanal do DT foi possível verificar algumas tarefas realizadas de forma sistemática ao longo do ano, nomeadamente a atualização do registo de faltas, faltas disciplinares e atualização a ficha das informações do aluno através do programa ALUNOS.

Em suma, este acompanhamento ao DT, apesar de não ter sido feito de forma continuada ao longo do ano, foi possível perceber como se operacionaliza todo o trabalho realizado ao longo do ano.

4.2.2. Desporto Escolar

De acordo com a Coordenação Geral do Desporto escolar a missão do DE passa pela promoção da prática desportiva regular e, consequentemente, pelo sucesso escolar dos alunos, além da transmissão de um conjunto de valores e princípios fundamentais para o desenvolvimento da criança/jovem na sua integra⁴.

Deste modo, durante todo o tempo em que estive a acompanhar o DE de

⁴ Blog do Desporto Escolar. Disponíveis em: <http://desportoescolar.dge.mec.pt/>

Natação, para além de procurar desenvolver competências técnicas e promover um espírito competitivo mais aproximado da realidade dos clubes, tentei promover o desenvolvimento de algumas competências e valores fundamentais, como o respeito, a disciplina, o espírito de equipa e a responsabilidade.

No que diz respeito à gestão, não só do espaço, mas também do número de alunos por professor, os três estagiários e a professora cooperante definiram que seriam criados três grupos distintos: grupo 1 – Nível Elementar: Adaptação ao meio aquático (AMA); grupo 2 – Nível Intermédio: Crol e Costas; grupo 3 – Nível Avançado: Bruços e Mariposa. Além disso, foi definido que todas as semanas o professor rodaria pelos outros grupos de modo a presenciar os três níveis de ensino distintos existentes na modalidade de Natação.

É certo que, dado ter sido a modalidade de Natação, nem sempre foi fácil supervisionar um grupo de cinquenta alunos dentro de uma piscina em simultâneo e, ao mesmo tempo, coordenar as suas tarefas e comportamentos. No entanto, graças à boa dinâmica entre os três professores de Natação e às rotinas criadas no início do ano, tornou-se viável, além de coordenar e supervisionar os alunos, adequar as tarefas às necessidades individuais de cada aluno.

No início, uma vez que não me identificava com a modalidade, tive a sorte de ter o acompanhamento do Tiago (professor estagiário), que é atleta federado da modalidade, ainda no ativo e treinador no clube do Sporting Clube de Espinho de Natação.

De facto, nas primeiras aulas apresentava algumas dificuldade na deteção dos erros e na adequação da instrução/feedback ao aluno, porém, através das reuniões e partilha de conhecimentos no núcleo de estágio, consegui participar mais ativamente nos treino do DE, ora na seleção e planificação de situações adaptadas a cada um dos níveis, ora na instrução e demonstração dos quatro estilos de nado abordados ao longo do ano (crol, costas, bruços e mariposa).

Além do conhecimento técnico e experimental que adquiri, com esta experiência pude constatar que o DE é uma mais valia para a Escola e para a formação integral do aluno, visto que permite uma maior aproximação da

escola às famílias (sempre que existem provas ou alguma atividade organizada pelo DE existem vários pais a acompanharem o desempenho dos seus educandos) e proporciona uma vertente competitiva bastante ambiciosa, não só pela competição que nela existe como também pelo prestígio que atribui a cada criança quando é bem sucedida.

4.2.3. Observações de Aulas

Ao longo do ano, de modo a dar resposta às exigências dos normativos da Unidade curricular de Estágio Profissional, realizei várias observações presenciais às aulas dos meus colegas de estágio.

Dada a obrigatoriedade de serem observadas um total de dez aulas, o núcleo de estágio decidiu dividir da seguinte forma: quatro no primeiro período, quatro no segundo período e duas no terceiro período.

Desta forma, em cada período foi realizado um mapa de observações, em que foram definidos o número de observações a serem realizadas, as respetivas datas das observações, as modalidades observadas e os objetivos específicos que o professor pretendia que lhe fossem observados (ver quadro 10)

Quadro 10– Plano de Observações das aulas observadas no segundo período escolar

Observação	Data Observações	Modalidade	Objetivos
1ª	19/01/2016	Andebol;	Estudar a pertinência e adequação das situações de aprendizagem, assim como a sua estruturação/ adequação ao longo da aula.
2ª	29/01/ 2016	Ginástica Acrobática;	Estudar a utilização do tempo de aula, focando a atenção na distribuição do tempo pelas diferentes actividades e tarefas. (instrução à classe, organização da classe, a classe organiza-se, prática e outros comportamentos).

3ª	26/02/2016	Andebol;	Estudar o comportamento dos alunos, permitindo traçar um perfil das suas características mais frequentes (atividade motora, demonstração, ajuda, manipulação de material, deslocamentos, atenção à informação, espera, comportamentos fora da tarefa, intervenções verbais, afetividade e outros comportamentos;
4ª	01/03/2016	Badminton ;	Estudar o comportamento do professor: Instrução, Feedback, Organização, Afetividade positiva, Afetividade negativa, Intervenções verbais dos alunos, Observação e outros comportamentos.

Na planificação deste documento foram tidas em conta as modalidades que os estagiários iriam lecionar em cada período, de modo a que cada um dos estagiários pudesse ser observados em todas as modalidades que iria lecionar. No Quadro 10 podemos verificar a distribuição das observações referentes ao segundo período. Na modalidade de Andebol optei pela maior centralização na pertinência e adequação das situações de aprendizagem, pois, nas aulas anteriores, os colegas estagiários apresentaram algumas dificuldades em várias tarefas da aula. Seguidamente, na segunda observação, correspondente à modalidade de Ginástica Acrobática, foi tido em conta o tempo de aula destinado a cada uma das tarefas. Este ponto teve pertinência nesta fase, pois, na parte inicial da aula, a tendência era consumir bastante tempo de aula na instrução. Na terceira observação, a segunda correspondente à modalidade de Andebol, procurei perceber de que forma os alunos participavam na aula, ou seja, perceber se empenhavam-se nas aulas, se conseguiam cumprir os objetivos específicos da tarefa, se estavam e atentos à informação dada pelo professor, entre outros.

Por último, e contrariamente à terceira observação, foram analisados os comportamentos do professor no que se refere à modalidade de Badminton. O objetivo passou pela qualidade da instrução e feedback, assim como pela organização da aula e interações estabelecidas com os alunos.

Posteriormente à observação da aula de cada um dos estagiários, o núcleo de estágio reunia para debater as ideias principais acerca da aula, com

o intuito de fazer o levantamento dos pontos positivos e menos positivos. Deste modo, além de debatermos de forma geral os aspetos principais da aula, procurávamos observar de forma mais cuidada uma das categorias correspondente ao comportamento do professor (exemplo: Instrução, Feedback, Organização), que era escolhida consoante as dificuldades mais recorrentes nas aulas observadas. Nas reuniões também se procuravam encontrar soluções para a resolução dos problemas o que levava, não raras vezes, à constatação da existência de outras lacunas, geralmente encontradas pelos três estagiários, como por exemplo, o professor ter alunos fora do campo visual no momento em que está a emitir instruções e o não fecho do ciclo de feedbacks.

Desta forma, considero que o núcleo de estágio foi fundamental para a detetação de alguns erros que não tinha consciência que realizava.

Neste âmbito, Guerra (2001) refere que todo o trabalho reflexivo e observacional realizado dentro da "comunidade de aprendizagem" (núcleo de estágio) deverá ter como finalidade o desenvolvimento de algumas capacidades, definidas pelo autor como "inteligências". Assim sendo, espera-se que o professor desenvolva a sua inteligência contextual, estratégica, reflexiva, pedagógica, colegial, emocional, espiritual e ética. O objetivo passa pelo desenvolvimento de uma inteligência integral do professor, capaz de permitir uma intervenção mais contextualizada à realidade escolar.

Face a este quadro, pode afirmar-se que, não é suficiente as observações realizadas entre estagiários. É necessário observar e refletir acerca das aulas lecionadas por professores que possuem mais anos de prática docente. Neste sentido, foram observadas algumas aulas nas modalidades de Ginástica, Basquetebol, Andebol, Futebol, Dança e Atletismo de outros professores experientes do grupo de Educação Física. De um modo geral, ganharam relevo as rotinas criadas na sala de aula e a gestão da disciplina, visto que os alunos, na parte inicial e final da aula, realizavam autonomamente os exercícios de alongamento e de condição física.

De acordo com Portugal (2012) é essencial que os professores promovam esta autonomia nos alunos, porém, necessitam de conhecer os processos de desenvolvimento e maturação da criança para que possam atuar

em conformidade. Aliás, Formosinho (2012) refere que é a partir do apoio transmitido pelo professor que o aluno consegue tornar-se autónomo, independente e capaz de estabelecer relações bem sucedidas com o meio.

De facto, nas aulas observadas foi notável a proximidade da relação pedagógica entre professores e alunos, em que para além dos professores mostrarem grande cumplicidade com os alunos existia um estabelecimento bem definido das normas e dos diferentes patamares de controlo.

4.2.4. Atividades Complementares

Com vista ao cumprimento das atividades previstas no Plano Anual de Atividades, participei, enquanto colaborador, nas atividades desportivas realizadas na escola, nomeadamente no Corta Mato, no Mega Salto, nas Atividades organizadas pelo Desporto escolar (Natação: encontro de alunos de nível 1; Orientação: Peddypapper), no MEXE-TE e no Sarau Desportivo.

Face ao experienciado, considero que o processo de planificação e planeamento das tarefas foi umas das fases mais exigentes em todas as atividades em que estive presente, dado o número de tarefas que foi necessário realizar. O grupo de Educação Física trabalhou sempre bastante bem, suportando-se no trabalho colaborativo entre todos os professores. Como seria de esperar, todas as atividades se desenrolaram conforme o esperado.

A atividade mais desafiante foi o MEXE-TE, devido ao número elevado de alunos presente na atividade. Como a atividade incorporava três provas distintas (caminhada, corrida e cicloturismo), tornou-se fundamental o apoio dos vários professores de outros departamentos curriculares para acompanharem as turmas ao longo do percurso realizado fora da escola. O percurso foi algo desafiante para as pessoas que eram sedentárias, no entanto, todos os participantes conseguiram completar a prova, embora alguns já fora do tempo limite. Esta atividade, para além da visibilidade que dá à escola, penso que contribuiu para a promoção da prática da atividade física regular, não só dos alunos que participaram, como também de todas as pessoas que assistiram às provas.

Paralelamente, e de modo a dar cumprimento à organização de uma atividade imposta pelas normas orientadoras do Estágio Profissional, o núcleo de estágio realizou o HAPPYDAY, que consistiu numa prova de "Peddy Paper", que envolveu várias atividades organizadas pelos departamentos curriculares da escola. A atividade foi direcionada aos alunos dos terceiro e quarto anos da Escola Básica do Agrupamento, bem como aos seus respetivos Encarregados de Educação. Esta atividade teve como objetivos dar a conhecer a escola Sede do Agrupamento a possíveis futuros alunos da mesma, facilitando o processo de familiarização com a escola; Promover uma relação mais próxima e cooperativa entre as escolas do Agrupamento; Salientar a preponderância da adoção de estilos de vida saudáveis e a prática regular de exercício físico; e, por fim, apelar a estilos de vida saudáveis dentro do núcleo familiar.

Esta atividade permitiu-me perceber como se operacionaliza todo o processo, nomeadamente:

- 1º - Definição da atividade "MEXE-TE" - apesar da atividade ser da mesma natureza dos anos transatos, foram definidas os vários jogos que iriam ser realizados. Exemplo: jogo das latas, jogo das três pernas;
- 2º - Escolha do local da atividade – optou-se pela realização da atividade na escola para dar a conhecer a escola sede aos alunos da escola básica do agrupamento;
- 3º - Contactos e orçamentos – para além de do contacto que estabelecemos com os professores de todos os departamentos (Linguas, Ciencias, Artes,...) realizámos uma estimativa dos custos que iríamos ter na atividade, sabendo que pretendíamos realizar um lanche para todos os participantes e entrega de lembranças;
- 4º - Organização do Trabalho – realização do projeto da atividade onde constasse tudo o que seria necessário para a atividade ser viável. Exemplo: recursos materias, financeiros, humanos e espaciais.

➤ 5º - Construção dos Meios de Divulgação – realização do cartaz da atividade e construção da mascote (fato de rato que serviu como promoção durante a divulgação e entrega das fichas de inscrição aos alunos dos terceiro e quarto anos);

➤ 6º - Construção dos materiais da atividade – realização das fichas de inscrição, cartões de controlo, grelha de pontuações das tarefas, grelha de pontuação final, entre outros.

➤ 7º - Contacto de patrocinadores – em primeira instância abordámos vários locais de modo a angariar fundos para a atividade;

➤ 8º - Recolha de inscrições – após quinze dias da entrega das fichas de inscrição, realizámos a recolha das fichas dos alunos que iriam participar;

➤ 9º - Recolha dos fundos dos patrocinadores: realização da recolha de todos os materiais para a atividade (águas, lonas, alimentação, etc).

➤ 10º - Dia da atividade;

Ou seja, através do cronograma da atividade, foi possível estabelecer prioridades e limites temporais para a execução/conclusão das tarefas.

No que diz respeito às maiores dificuldades, estas passaram pela pouca disponibilidade dos professores para a colaboração na nossa atividade (como a atividade foi realizada ao sábado de manhã a maioria dos professores tinham compromissos ou residenciavam longe da escola) e pela dificuldade em angariar patrocinadores visto que não sabíamos concretamente de que forma se operacionalizava este tipo de requerimentos.

Por fim, creio que todo o trabalho derivado das atividades complementares foram úteis para o nosso desenvolvimento, pois, num futuro próximo, não

sabemos se teremos de realizar atividades idênticas. Além disso, foram atividades bastante gratificantes para mim, principalmente a do HAPPY DAY, na medida em que senti a satisfação dos praticantes no final da atividade.

5. Estudo – Motivação para as Aulas de Educação Física em alunos do Ensino Secundário

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo conhecer a motivação dos alunos do ensino secundário para as aulas de Educação Física em função do ano de escolaridade (10.º e 12.º anos) e do sexo. O instrumento utilizado foi o *continuum* de autodeterminação constituído por vinte perguntas de resposta fechada da autoria de Deci e Ryan (1985), adaptado para português por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005). Na análise das dimensões da motivação foram utilizados parâmetros descritivos básicos. Para a exploração das variáveis independentes sexo e ano de escolaridade, recorreu-se ao T-Teste para medidas independentes. No que concerne à exploração da interação entre o sexo e o ano de escolaridade e o sexo em cada ano de escolaridade usou-se o teste univariado coadjuvado com o teste a posterior Bonferroni. As dimensões da motivação estudadas, na sua maioria, não apresentaram resultados diferentes com significado estatístico, no entanto, ao estabelecer comparação entre o décimo ano de escolaridade e o décimo segundo ano evidenciaram-se diferenças significativas entre os níveis de motivação, nomeadamente nos níveis de motivação intrínseca e de regulação introjetada.

Palavras-chave: MOTIVAÇÃO. EDUCAÇÃO FÍSICA. ESCOLA. ALUNO.

I - INTRODUÇÃO

No contexto escolar, as atividades desportivas "significativas" tendem a ser aquelas para as quais os alunos estão motivados. Logo, torna-se importante que o professor encontre estratégias que os cativem. Assim, estas atividades deverão ser ajustadas às características dos alunos tendo em conta as suas motivações, interesse e condicionamento físico. Caso contrário, poderá levar ao incumprimento das instruções dadas pelo professor, à exclusão da atividade física desportiva ou até mesmo comprometer todo o seu estado de maturação (Sobral, 1994).

Geller (2003) refere que a motivação é o combustível do atleta no mundo desportivo da mesma maneira que o é para o estudante enquanto membro da comunidade escolar. Desta forma, é com base na motivação que se dá o crescimento dele sendo praticante de atividade desportiva. Assim, é certo que, independentemente da regulação motivacional, ele terá mais facilidade em superar obstáculos e atingir as metas.

Mas qual será a importância de alcançar metas nas aulas de Educação Física? Será tão determinante para o aluno como é para o atleta? Será importante para o futuro do discente?

Gonçalves (2009) afirma que a Educação Física é a disciplina ideal para a promoção de valores e para a construção da identidade, dados os desafios e esforços inerentes à prática desportiva. Para além do esforço físico, existe um comprometimento coletivo, no qual o aluno partilha o mesmo espaço e desafios na procura de um objetivo comum.

Desta forma, a tarefa do professor passa pela promoção do desenvolvimento físico, psicológico e social do estudante. Aliás, o docente deverá assumir uma postura ativa na aula, optando por atividades diversificadas e desafiantes, capazes de estimular e motivar os alunos para a prática desportiva.

5.1. Enquadramento Teórico

A motivação tem sido alvo de múltiplos estudos ao longo do tempo. A enorme curiosidade e consideração por este campo tem sido uma constante, uma vez que existem diversas áreas que refletem sobre esta temática, principalmente os ramos vocacionados para a mente do ser humano, tal como a psicologia desportiva.

Segundo Maggil (2001), a motivação está interligada diretamente com o termo motivo. Este pode ser considerado como um dos fatores que determina a atividade ou a estagnação de uma pessoa (Cratty, 1983). O foco deste autor é a motivação intrínseca, pois refere-a como uma força interior, logo, provém do próprio sujeito.

Deste modo, segundo Moraes (2006), o conceito que melhor caracteriza a motivação é o impulso porque se traduz numa energia/força que espoleta no ser humano a determinação para executar certa ação/ato.

Assim sendo, a motivação é um elemento-chave para a superação do aluno nas aulas de Educação Física, capaz de lhe aumentar o empenho, pelo que é um campo ao qual os professores devem atribuir grande relevo e prioridade.

De acordo com Scalon (2004), a motivação subdivide-se em duas dimensões: a intrínseca e a extrínseca. A primeira baseia-se na automotivação, ou seja, nos utensílios internos aos quais o indivíduo recorre de forma a motivar-se sem a influência de fatores exteriores, sendo caracterizada por atividades de maior prazer e concretização pessoal.

De maneira diferente, a motivação extrínseca está presente quando o indivíduo se sente motivado devido a fatores externos. Por outras palavras, o aluno está mais empenhado quando perspetiva a possibilidade de obter uma recompensa (atribuição de prémios, quer monetários quer simbólicos). Neste quadro, coloca-se a seguinte questão: Qual das duas motivações influencia mais o aluno/atleta? “Julga-se que as crianças motivadas intrinsecamente têm probabilidade de serem mais persistentes, apresentarem níveis de

desempenho mais altos e realizarem mais tarefas do que as que requerem reforços externos” (Scalon, 2004, p. 30). Segundo estas declarações, podemos concluir que a motivação intrínseca dá maior consistência à prática desportiva regular, na medida em que a representatividade da tarefa para o aluno supera os incentivos externos que possam ocorrer.

Deci e Ryan (2000) partilham o entendimento de Scalon, realçando a importância da motivação intrínseca. Os autores acrescentam ainda que esta é o suporte para o crescimento, o desenvolvimento, a plenitude psicológica, a integração e a afirmação social.

Como a motivação é o objeto impulsionador para a realização, Weinberg e Gould (2008) reportam quatro teorias na sua interpretação: a teoria da necessidade de realização, a teoria da atribuição, a teoria das metas de realização e a teoria da motivação para a competência. A teoria da necessidade de realização compreende cinco componentes: aspetos do carácter e fundamentos, fatores situacionais, propensões decorrentes, reações afetivas e comportamentos catalogados à concretização. Já a teoria da atribuição de causalidade estuda o processo pelo qual os indivíduos explicam os seus êxitos e insucessos. A teoria das metas de realização menciona que, para delimitar a motivação de um indivíduo, é necessário haver uma interação entre os objetivos, a perceção de capacidade e o comportamento relativamente à própria realização. A última teoria, a da motivação para a competência, refere que o principal fator motivacional é levar as pessoas a sentirem-se idóneas e competentes para determinada tarefa ou exercício. (Weinberg e Gould, 2001).

O estudo da motivação no ramo do desporto tem sido cada vez mais aprofundado por especialistas que tentam perceber algumas reações de determinados atletas e como conseguem atingir objetivos imprevisíveis.

Sapp e Haubenstricker (1978), numa escola dos EUA, num estudo motivacional para a prática desportiva, em jovens de 11 a 18 anos, concluíram que os principais fatores motivacionais eram a diversão, adquirir habilidades, aptidão física, ter e fazer novos amigos.

Gill, Gross e Huddleston (1983) construíram uma ferramenta para perceber o motivo pelo qual os indivíduos praticam atividade desportiva. Assim, os 30

motivos baseavam-se em oito fatores: Espírito de Equipa, Amizade, Diversão, *Fitness*, Realização/*Status*, Gasto de Energia, Fatores Situacionais e Desenvolvimento de Habilidades. No final do estudo, concluíram que os indivíduos sentiam-se mais motivados extrínseca do que intrinsecamente, apesar de identificarem alguns benefícios provenientes da prática desportiva.

Relativamente ao segundo estudo que estes autores realizaram, constatou-se que os fatores físicos foram os mais importantes para a população-alvo. Os autores remeteram a causalidade para o facto de existir grande predominância de população adulta no estudo, o que, na visão deles, pressupõe maior percepção e cuidados com o exercício, uma vez que identificam os benefícios que advêm de uma prática desportiva regular.

Autores como Sapp e Haubenstricker (1978); Gill, Gross e Huddleston (1983) e Cid (2002) mostraram, de forma consensual, que, de facto, a motivação é importante para o atleta desenvolver as suas capacidades e, conseqüentemente, melhorar o seu rendimento. Contudo, estes investigadores não atribuem maior preponderância nem à motivação intrínseca, nem à extrínseca, mostrando, assim, que as duas devem estar presentes de forma ativa e positiva na vida desportiva de um atleta.

Por oposição, Fonseca e Soares (2001), após realizarem um estudo de caso com a participação de 497 praticantes de natação, concluíram que a motivação intrínseca assume-se como mais influente e com mais supremacia comparativamente à extrínseca. Na verdade, os inquiridos sublinharam a importância da condição física e da libertação de energia, valorizando fatores relativos à forma e ao condicionamento físicos e deixando para segundo plano fatores externos associados à afiliação específica e geral que, de uma forma sucinta, se referem ao apoio e à ligação do atleta com as pessoas que o rodeiam.

Machado *et al.* (2005) e Ullrich-French e Smith (2006), em estudos de caso com adolescentes, concluíram que, apesar de a motivação intrínseca ser importante para desenvolver as capacidades físicas, acaba por estar dependente da extrínseca. O mesmo é dizer que os fatores externos ao aluno são determinantes para todo o seu percurso escolar, pois, se não tiver o

acompanhamento e incentivo de familiares e/ou amigos, *a priori*, não alcançará grande sucesso.

Por fim, estou curioso em perceber se, no caso da passagem da fase final da adolescência para o início da vida adulta, existem diferenças motivacionais entre os alunos.

5.2. Objetivos

O objetivo geral deste estudo foi analisar os níveis motivacionais dos alunos que iniciam o ensino secundário (10.^o ano de escolaridade) e dos que o estão a terminar (12.^o ano de escolaridade).

Objetivos específicos:

- . Analisar os níveis motivacionais dos alunos do ensino secundário em função do sexo;
- . Analisar os níveis motivacionais dos estudantes em função do ano de escolaridade (10.^o e 12.^o anos);
- . Analisar se a interação do sexo e do ano de escolaridade aporta diferenças com significado estatístico nos níveis motivacionais ;
- . Analisar os níveis motivacionais de cada ano de escolaridade (10.^o e 12.^o anos) em função do sexo.

5.3. Metodologia

5.3.1. Caracterização da amostra

A amostra foi constituída por 159 alunos do ensino secundário de quatro áreas de estudo diferentes: Economia, Artes, Humanidades e Ciências, do Agrupamento. A seleção da amostra foi aleatória, contemplando cerca de 23%

de indivíduos dos 10.º e 12.º anos (113 alunos do 10.º ano de escolaridade e 46 do 12.º ano (77 do sexo feminino e 82 do sexo masculino)).

5.3.2. Instrumento

Para a recolha de dados, foi utilizado o *Continuum* de Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) num contexto desportivo (Educação Física), traduzido e adaptado para português por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005) (Anexo 1).

Este instrumento contempla vinte itens que percorrem cinco subcategorias da Motivação, cada uma com quatro itens: Motivação Intrínseca (1 ao 4), Regulação Identificada (5 ao 8), Regulação Externa (9 ao 12), Regulação Introjetada (13 ao 16) e Amotivação (17 ao 20). As respostas são dadas numa escala de Likert, constituída por sete níveis: 1-“Discordas Plenamente”; 2-“Discordas Bastante”; 3-“Discordas no Geral”; 4-“Nem discordas, nem concordas”; 5-“Concordas no geral”; 6-“Concordas Bastante”; 7-“Concordas Plenamente”.

5.3.3. Procedimento de recolha dos dados

Os questionários foram aplicados na manhã do dia 17 de março, no decorrer das aulas de Matemática, Português, Economia, História e Cultura das Artes e Geometria Descritiva, lecionadas nos blocos III e IV da entidade de estágio. Quando da entrega do questionário foi referido que a participação era voluntária e anónima, bem como o objetivo do estudo e o modo como se deveria responder ao questionário. O tempo de preenchimento foi cerca de 15 minutos.

De notar que, durante o preenchimento dos questionários, os indivíduos podiam solicitar o esclarecimento de dúvidas aos autores do estudo. A dúvida mais frequente foi relativa à escala utilizada. A indefinição passou pela pouca clareza de cada ponto, visto que não existiam critérios definidos para diferenciar, por exemplo, o nível 5 do nível 6.

5.3.4. Procedimentos de análise

Após recolhidos, os dados foram inseridos no *Excel* e posteriormente exportados para o *SPSS*, versão 23.0.

Na análise das dimensões da motivação foram utilizados parâmetros descritivos básicos. Para a exploração das variáveis independentes sexo e ano de escolaridade, recorreu-se ao T-Teste para medidas independentes. Depois, para a interação entre o sexo e o ano de escolaridade e o sexo em cada ano de escolaridade, usou-se o teste univariado, com o teste *a posteriori* Bonferroni. O nível de significância foi mantido a $p \leq 0,05$.

5.3.5. Apresentação dos Resultados

5.3.5.1. Análise descritiva

A análise do Quadro 11, que reporta os valores da média e o desvio padrão das cinco dimensões da motivação em estudo - MERID, MERE, MERIN, MI e AMOT, coloca em evidência que a dimensão Regulação Identificada (MERID) é a que apresenta valores médios superiores ($5,16 \pm 1,31$). No outro extremo surge a Amotivação ($2,22 \pm 1,33$), denunciando, claramente, que a generalidade dos alunos está mais motivado que desmotivado para as aulas de Educação Física. surge como a dimensão com menos predominância no estudo.

Quadro 11 - Médias e Desvios Padrão Gerais das Dimensões da Motivação

Dimensões da motivação	Média	Desvio Padrão
------------------------	-------	---------------

MERID	5,16	1,31
MERE	3,30	1,59
MERIN	3,38	1,40
MI	4,80	1,50
AMOT	2,22	1,33
N=159		

5.3.5.2. Motivação em função do sexo

Ao analisar as dimensões da motivação tendo por base a variável do sexo, verifica-se que os alunos do sexo masculino apresentam valores mais elevados em todas as dimensões da motivação apresentadas. Além disso, verifica-se que ambos os sexos apresentam valores mais elevados na Regulação Identificada (masculino:5,30±1,33; feminino:5,03±1,25) e na Motivação Intrínseca (masculino:5,14±1,36; feminino:4,47±1,56). Por outro lado, a Amotivação apresenta os valores mais baixos para ambos os sexos (masculino:2,38±1,49; feminino:2,08±1,15). Não obstante, os valores distintos não existem diferenças significativas nos níveis de motivação entre o sexo feminino e o masculino em nenhuma das dimensões (Quadro 12).

Quadro 12 – Dimensões da Motivação em função do sexo – Média, Desvio Padrão e valor de *p*

Dimensões da motivação	Sexo	Média	Desvio Padrão	P
MERID	Feminino	5,03	1,25	0,19
	Masculino	5,30	1,33	

MERE	Feminino	3,24	1,50	0,12
	Masculino	3,37	1,72	
MERIN	Feminino	3,10	1,37	0,35
	Masculino	3,68	1,41	
MI	Feminino	4,47	1,56	0,19
	Masculino	5,14	1,36	
AMOT	Feminino	2,08	1,15	0,16
	Masculino	2,38	1,49	

5.3.5.3. Motivação em função do ano de escolaridade

Ao analisar as dimensões tendo por base a variável ano de escolaridade, constata-se que, os alunos do 10º ano de escolaridade apresentam níveis motivacionais mais elevados comparativamente com os alunos do 12º ano. Aliás, a única dimensão em que apresentam resultados inferiores diz respeito à amotivação, logo, justifica os valores mais elevados obtidos nas quatro primeiras dimensões.

A Regulação Identificada (MERID) foi a dimensão que, ambos os anos de escolaridade, obtiveram resultados mais elevados (10ºano:5,28±1,24; 12ºano:4,89±1,39). No outro extremo,, a Amotivação (AMOT) apresentou valores mais baixos (10ºano:2,14±1,31; 12ºano:2,47±1,40).

Quanto aos valores de significância, a Regulação Introjetada (MERIN) e a Motivação Intrínseca (MI) apresentam valores estatisticamente significativos, sendo os valores $p=0,05$ e $p=0,01$ respetivamente.

Quadro 13 - Dimensões da Motivação em função do ano de escolaridade – Média, Desvio Padrão e valor de p .

Dimensões da motivação	Ano de Escolaridade	Média	Desvio Padrão	P
MERID	10	5,28	1,24	0,43
	12	4,89	1,39	
MERE	10	3,30	1,60	0,58
	12	3,34	1,64	
MERIN	10	3,49	1,36	0,05*
	12	3,17	1,54	
MI	10	4,93	1,48	0,01*
	12	4,54	1,50	
AMOT	10	2,14	1,31	0,10
	12	2,47	1,40	

- Significativo para $p \leq 0,05$

5.3.5.4. Ano de escolaridade vs sexo

A exploração da interação entre o ano de escolaridade e o sexo revelou que não aporta diferenças com significado estatístico em nenhuma das dimensões da motivação (Quadro 14).

Quadro 14 – Valores de Significância da correlação Ano de Escolaridade e Sexo

Ano esc*sexo	MERID	MERE	MERIN	MI	AMOT
p	0,76	0,14	0,54	0,78	0,87

5.3.5.5. Ano de escolaridade em função do sexo

Na dimensão da motivação externa representada no Gráfico 1, fica visível que não obstante o sexo masculino apresentar valores mais elevados em ambos os anos de escolaridade comparativamente ao sexo feminino, as diferenças não tem significado estatístico.

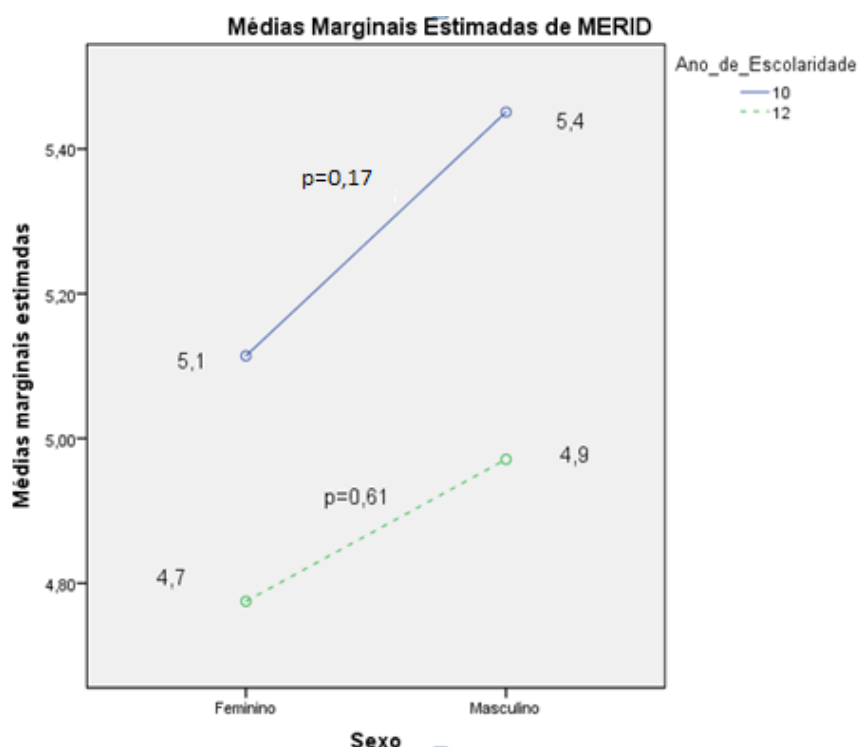


Gráfico 1 – Médias Estimadas de MERID em função do Ano de Escolaridade e Sexo

Seguidamente, constata-se que a motivação externa, mais uma vez, não apresenta valores estatisticamente significativos, embora no 10º ano os valores da Regulação Externa tenderem a diminuir do sexo feminino para o masculino e no 12º ano os valores tendem a aumentar de forma considerável. Assim, a ausência de diferenças significativas pode justificar-se pelo facto do valor do desvio padrão no grupo masculino do 12º ano ser mais elevado do que o grupo feminino (0,316). (Gráfico 2).

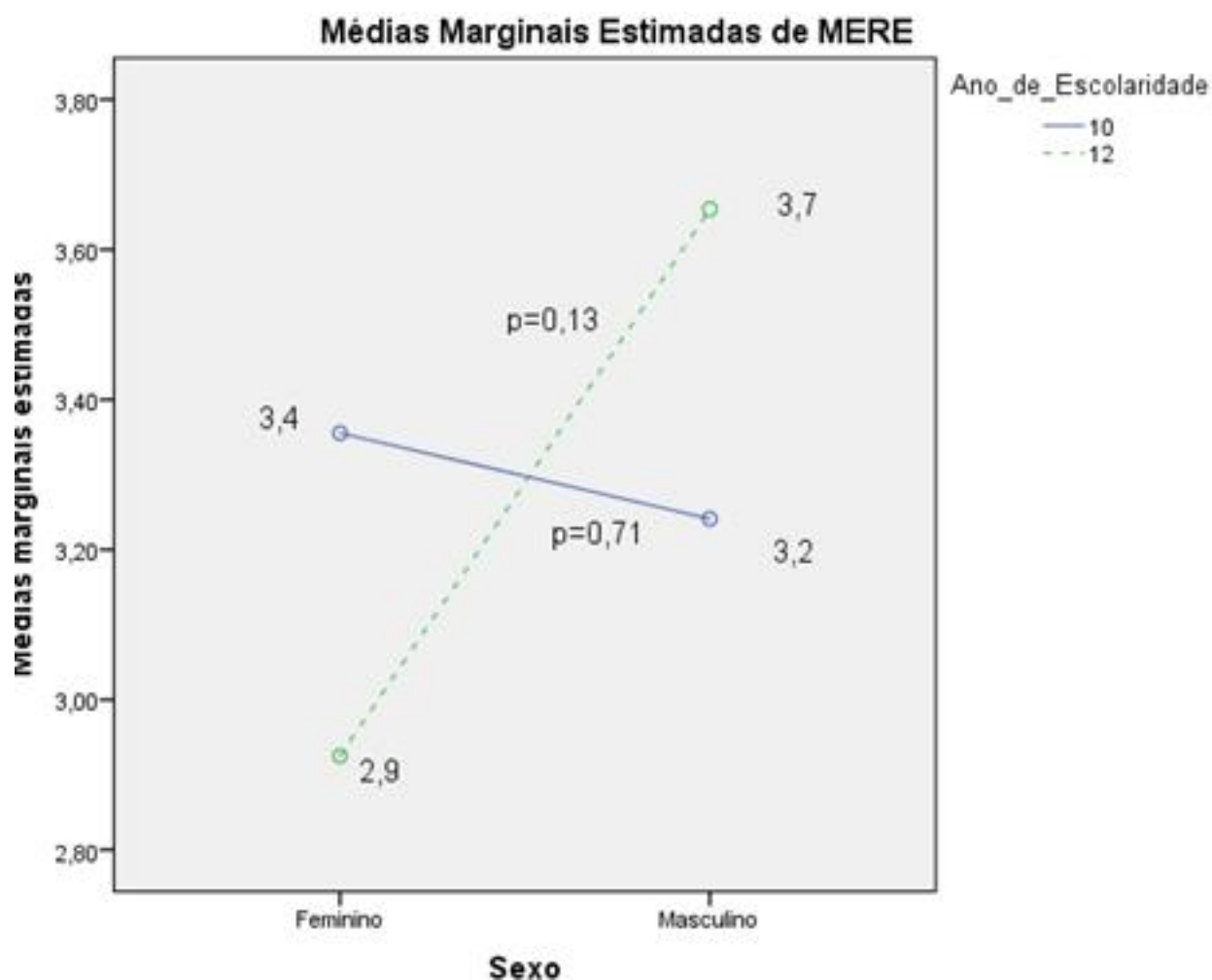


Gráfico 2 – Médias Estimadas de MERE em função do Ano de Escolaridade e Sexo

Não obstante os valores não revelarem diferenças com significado estatístico, constata-se que a Regulação Introjetada apresenta valores médios

superiores no parte do sexo masculino em ambos os anos de escolaridade (Gráfico 3).

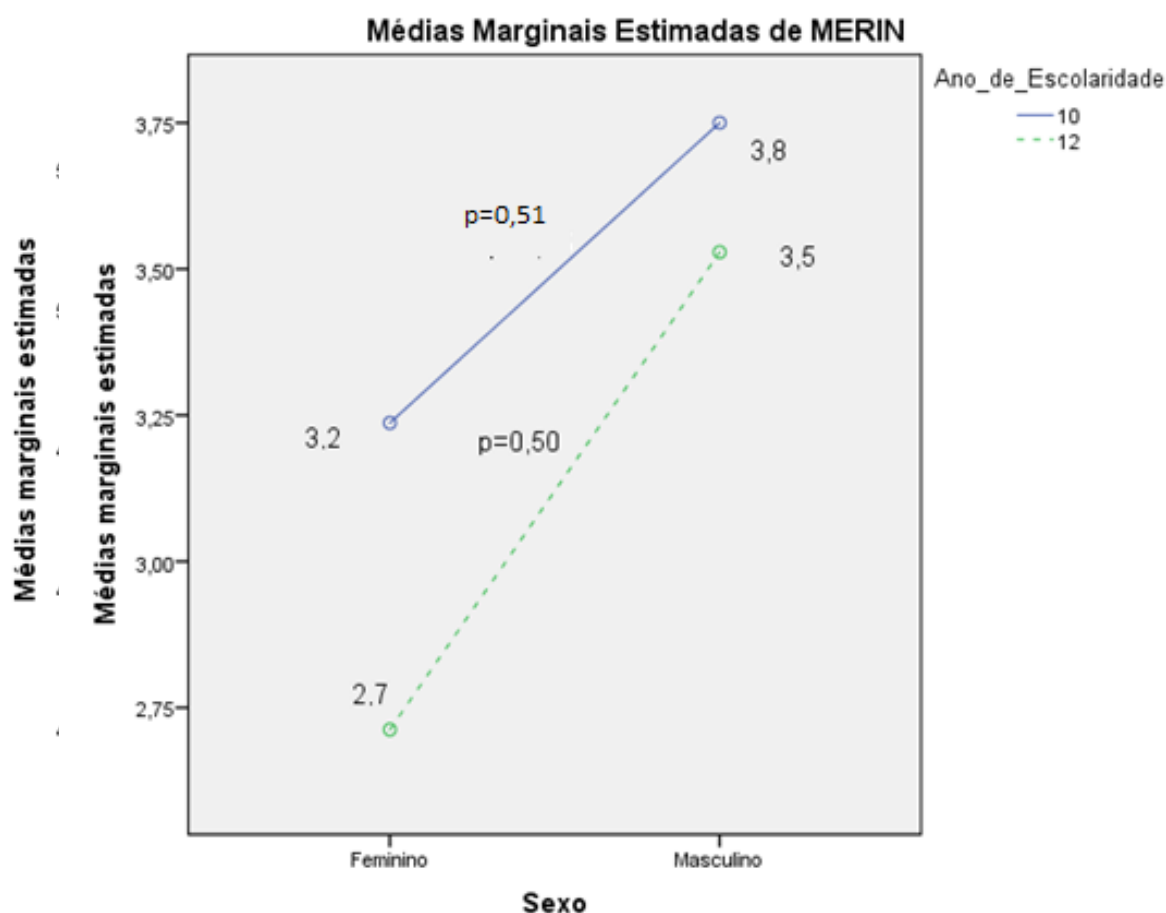


Gráfico 3 – Médias Estimadas de MERIN em função do Ano de Escolaridade e Sexo

Quanto à Motivação Interna, no gráfico 4, é visível que não obstante o sexo masculino apresentar valores mais elevados em ambos os anos de escolaridade comparativamente com ao sexo feminino, as diferenças não têm significado estatístico.

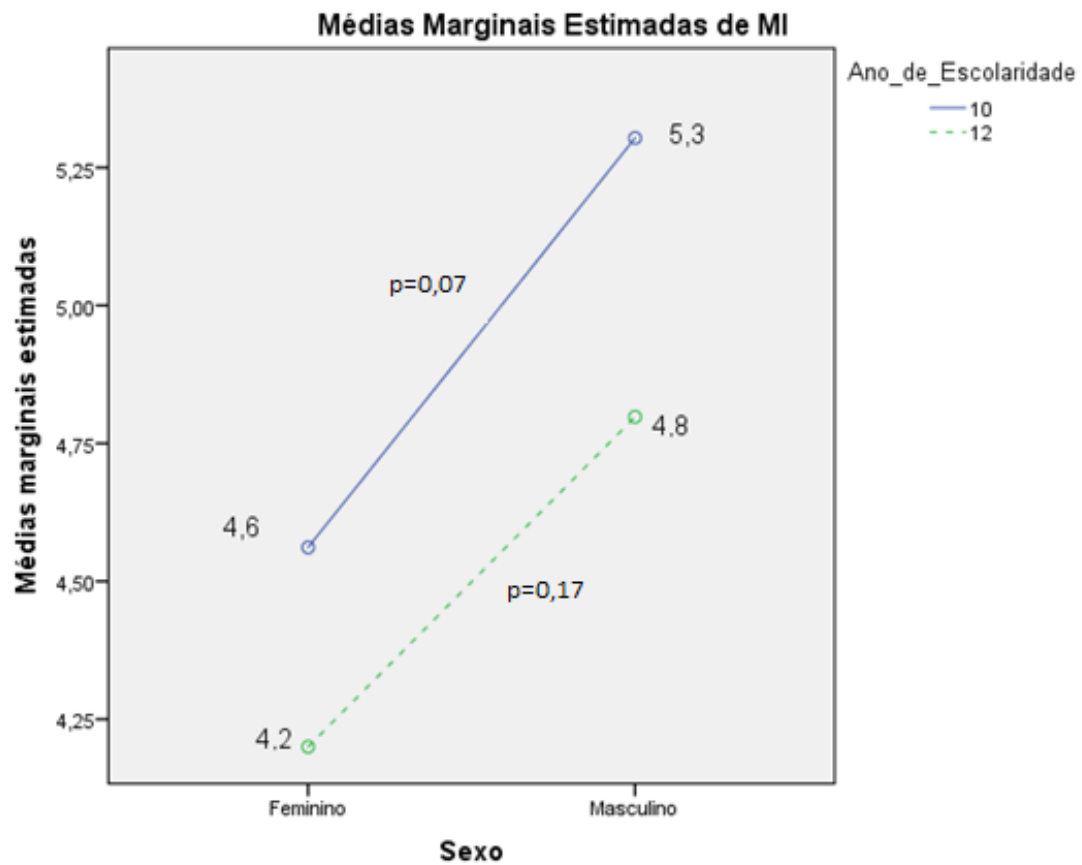


Gráfico 4 – Médias Estimadas de MI em função do Ano de Escolaridade e Sexo

Também nos níveis de Amotivação (AMOT), contrariamente ao expectável são superiores no sexo masculino, contudo sem diferenças com significado estatístico (gráfico 5).

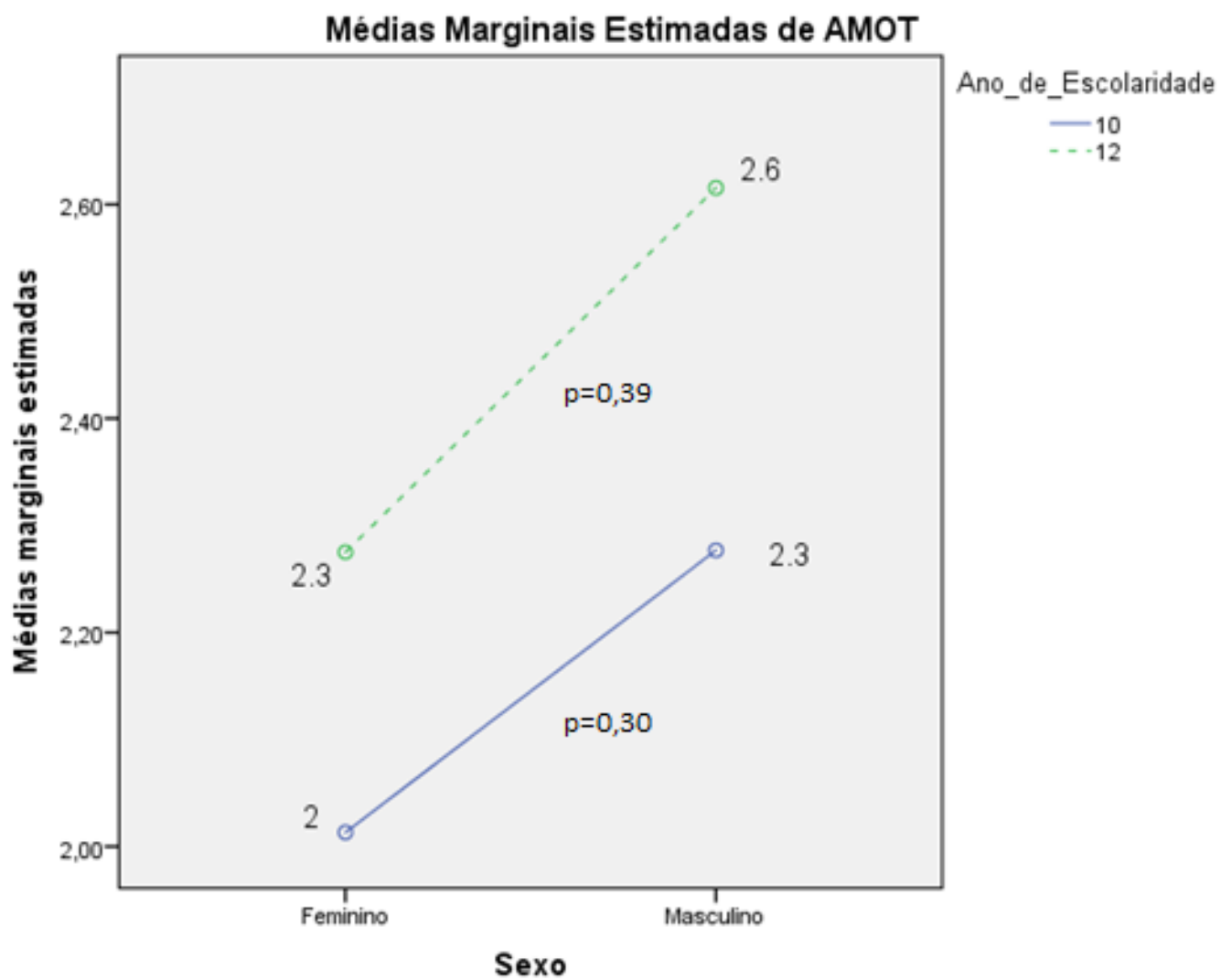


Gráfico 5 – Médias Estimadas de AMOT em função do Ano de Escolaridade e Sexo

5.4. Discussão dos Resultados

Ao longo desta análise, foi possível perceber que existem diferenças motivacionais entre os dois anos de escolaridade em estudo, quando comparados os níveis de Regulação Introjetada e de Motivação Intrínseca.

Por um lado, uma parte significativa da amostra afirma que realiza as aulas de Educação Física porque “tem de ser”, ou seja, vê a Educação Física como uma prática obrigatória presente no currículo escolar. Por outro lado, outra grande parte apresenta motivações intrínsecas para a prática das aulas de Educação Física, visíveis através do gosto e da satisfação pessoal obtida através do exercício físico.

Segundo Gouveia (2007) a motivação intrínseca é fundamental para que o aluno realize corretamente as tarefas propostas. Poderá ser determinante no cumprimento da tarefa, independentemente das capacidades do aluno.

Por outro lado, Machado (1997) refere que as motivações podem variar conforme as tarefas que os alunos realizem. Por exemplo, numa primeira atividade o aluno poderá estar motivado internamente, porém, numa atividade seguinte poderá apresentar motivações mais externas.

Segundo Pereira (2004), cabe ao professor ir ao encontro das pretensões dos discentes para que eles se sintam mais motivados, empenhados e envolvidos nas tarefas propostas. Desta forma, importa sensibilizar os docentes para a inclusão de atividades inovadoras, aliciantes e ajustadas às motivações dos alunos.

Embora as diferenças entre os sexos não terem apresentados resultados significados, constatou-se que o sexo masculino apresenta níveis de motivação interna e externa superiores aos do sexo feminino do mesmo ano de escolaridade.

Deci e Ryan (1985) afirmam que o *feedback* é o promotor do aumento dos níveis de motivação dos alunos do sexo masculino, dada a relevância atribuída às relações estabelecidas e às atividades cooperativas realizadas ao longo das aulas. Os autores acrescentam ainda que, enquanto os rapazes entendem o

feedback como um estímulo para a melhoria desportiva, as raparigas veem-no como uma forma de supervisão das suas práticas. Neste sentido, Lee (1999) mostra que as aulas de Educação Física são mais motivantes para os rapazes do que para as raparigas devido ao maior número de horas destinadas aos Jogos Desportivos Coletivos, referenciados normalmente como “jogos masculinos”. Assim, aos jogos ditos femininos, como por exemplo a Ginástica e a Dança, são concedidos pouco tempo de atividade, levando, deste modo, à subvalorização da prática feminina nas aulas de Educação Física.

No entanto, estas conclusões não coincidem com os resultados presentes na análise realizada à amotivação dos alunos. De acordo com os dados obtidos, os rapazes, apesar de apresentarem níveis maiores de motivação extrínseca e intrínseca, também revelam números mais elevados de amotivação. De acordo com Gonçalves *et al.* (2007), os altos valores de amotivação dos alunos devem-se ao facto de alguns professores utilizarem constantemente a mesma metodologia, os mesmos conteúdos e à ausência de objetividade da tarefa.

5.5 Conclusões

A realização deste estudo motivacional foi, sem dúvida, um elemento fundamental para o entendimento das motivações presentes nos alunos do ensino secundário para as aulas de educação física.

Relativamente ao primeiro objetivo do estudo, apesar do sexo masculino ter apresentado médias superiores em todas as dimensões da motivação em estudo, não existiram diferenças significativas. Desta forma, podemos afirmar que nesta amostra o sexo não é uma variável diferenciadora da motivação para as aulas de educação Física nestes níveis de escolaridade.

Na minha perspetiva, considerava que a variável sexo seria diferenciadora, expectava que o sexo masculino estivesse significativamente mais motivado que o sexo feminino, pois pelas observações que realizei ao longo do ano às turmas de 10º e 12º anos, os rapazes, na sua maioria, mostravam-se bastante mais motivados do que as raparigas.

Quanto ao segundo objetivo, ao estabelecermos comparação entre os dois níveis de escolaridade (10º e 12º anos), percebemos que nas dimensões da Regulação Introjetada (MERIN) e Motivação Intrínseca (MI) existem diferenças motivacionais significativas entre os anos de escolaridade, sendo o 10º, o ano que apresenta valores médios mais elevados.

Os valores elevados atribuídos à Regulação introjetada podem relacionar-se com o facto dos alunos identificarem, no início do novo ciclo (ensino secundário), algumas recompensas externas se demonstrarem esforço e empenho nas tarefas propostas (exemplo: classificações finais da disciplina, pois apesar da disciplina de Educação Física não contar para o cálculo classificação do Ensino Secundário, esta é contabilizada para o quadro de mérito da escola). Já na Motivação Intrínseca, penso que os valores obtidos no 10º ano de escolaridade podem ser justificados pela descoberta que está ligada ao início de um novo ciclo. Certamente que os alunos mostram maior interesse e motivação para as aulas de Educação Física, pois têm a conceção de que as aulas irão processar-se de forma distinta. Por outro lado, os alunos do 12º ano mostram-se menos motivados talvez pela repetição de conteúdos e

metodologias que tendem a acontecer ao longo do ensino secundário. Recordo que ao longo do ano assisti a relatos de alguns alunos, em que estes referiam que estavam sempre a praticar modalidades similares, não tendo acesso a atividades alternativas, como a Orientação, o Judo e a Patinagem.

Seguidamente, no que respeita à interação entre o sexo e o ano de escolaridade, não foram encontrados quaisquer diferenças significativas. Assim, podemos afirmar que a sua interação entre estas duas variáveis não aporta diferenças motivacionais.

Por último, quando aos níveis motivacionais de cada ano de escolaridade em função do sexo, também não se encontraram diferenças significativas nas várias dimensões da motivação, no entanto, os valores do sexo masculino, em ambos os anos de escolaridade, tendem a ser superiores aos valores do sexo feminino.

Estes valores vão ao encontro do que seria esperado, após a análise realizada para o primeiro objetivo, em que os rapazes, apesar da sua supremacia, não apresentaram também resultados significativos.

Certamente que, após perceber a importância da utilização de metodologias e estratégias de ensino distintas para o aumento dos níveis motivacionais dos alunos, no futuro, procurarei diversificar mais as situações de aprendizagem e ir ao encontro das preferências dos alunos, sem descurar os conteúdos programáticos obrigatórios.

Dado que me encontro numa fase inicial do meu percurso profissional, entendo que ainda tenho muito que aprender e um vasto campo de temáticas para explorar. Assim, irei procurar alargar cada vez mais o meu conhecimento e manter-me constantemente atualizado.

Em futuras investigações, acredito que teria relevância aprofundar esta temática da motivação, visando, desta maneira, a inclusão de metodologias e estratégias para que, quer os alunos do sexo masculino, quer os do sexo feminino se possam sentir mais motivados e predispostos para as atividades desportivas no contexto das aulas de Educação Física. Além disso, penso que seria interessante encontrar estratégias que combatam o preconceito das

modalidades direcionadas geralmente para um grupo específico (rapazes ou raparigas).

Por fim, entendo que, para além dos resultados quantitativos que foram obtidos, este estudo deve remeter para a reflexão da prática profissional dos docentes, na medida em que o professor tem o dever de fazer com que o aluno aprenda e se desenvolva. Cabe ao docente mobilizar a energia e a determinação para motivar os alunos ao longo de todo o ano.

5.6. Bibliografia

- Cratty, B. (1983). *Psicologia no esporte*. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil Ltda.
- Deci, E., Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. *educators' pedagogic imagination*.
- Deci, E., Ryan, R. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J. (2005). *Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo*. *Estudos de Psicologia*, 10, 3, 385-395.
- Fonseca, A., Soares, J. (2001). *Orientações cognitivas e para a prática de andebol*. In A. Fonseca (Ed.), *Estudos sobre a motivação* (pp. 45-49). Porto: FCDEF.
- Geller, M. (2003). *Psicologia do Sporte: Aspetos em que os atletas acreditam*. Canoas: Ulbra.
- Gill, D., Gross, J., Huddleston, S. (1983). *Participation motivation in youth sports*. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Gonçalves, M. (2009). *Avaliação Externa de Escolas: Quando um Agrupamento Pretende uma Escola de Qualidade*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Magill, R. (2001). *Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações*. 5ª ed. São Paulo: Edgard Blucher.
- Gonçalves, S. (2007). *Davis Ausubel e a Teoria da assimilação ou da receção significativa*. Em *Colectânea de textos: Teoria de aprendizagem, práticas de ensino: contributo para a formação de professores*. Disponível em: http://susgon.files.wordpress.com/2009/08/teorias_da_aprendizagem_praticas_de_ensino1.pdf. Última consulta: 10/05/2016.
- Gould, D. (2008). *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Gouveia, J. (2007). *As características dos Aprendentes na Educação a Distância: Factores de Motivação*. *Revista da FCT*. Nº 4, Universidade Fernando Pessoa, pp 80-92. ISSN: 166-0480.

- Machado, A. (1997). *Psicologia do Esporte: Temas emergentes*. Jundiaí: Ápice.
- Machado, C.; Piccoli, J.; Scalón, R. (2005). *Fatores motivacionais que influem na aderência de adolescentes aos programas de iniciação desportiva das escolas da Universidade Luterana do Brasil*. In: EFDeportes.com, Buenos Aires, Ano 10, n. 89,. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd89/inic.htm>. Acesso em: 05/03/2016.
- Moraes, D. (2006). *Motivação para treinamento esportivo*. Revista digital. Buenos Aires, n. 94, p. 1-4.
- Pereira, E. (2004). *Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola*. Motriz, Rio Claro, v.10, n.3, p.159-166.
- Sapp, M., Haubenstricker, J. (1978). *Motivation for joining and reasons for not continuing in youth sport programs in Michigan*. Kansas city: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Scalón, R. (2004). *A Psicologia do Esporte e da Criança*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Sobral, F. (1994). *Desporto infanto-juvenil. Prontidão e talento*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ullrich-French, S., Smith, A. (2006). *Perceptions of relationships with parents and peers in youth sport: Independent and combined prediction of motivational outcomes*.
- Weinberg, R.; Gould, D. (2001). *Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício*. 2º Ed. Porto Alegre: Artmed.

6. CONCLUSÕES E PERPETIVAS PARA O FUTURO

***“ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO, MAS CRIAR AS
POSSIBILIDADES PARA A SUA PRÓPRIA PRODUÇÃO OU A SUA
CONSTRUÇÃO” (Freire, 2003, p.47)***

Recordo a minha entrada na entidade de estágio como o culminar de cinco anos de bastante trabalho e dedicação em torno de um sonho. Pela primeira vez pude experienciar, na primeira pessoa, as alegrias, tristezas, motivações, angústias e preocupações vividas diariamente pelo professor.

Estes sentimentos, sem dúvida alguma, fizeram desenvolver e aprimorar as minhas capacidades enquanto professor de Educação Física. Aqui, as reflexões mostraram-se fundamentais para o controlo da prática docente e para a consciencialização de toda a operacionalização do processo. No entanto, tenho a noção de que, independentemente de uma boa planificação e de uma constante reflexão sobre a prática, não existem planeamentos perfeitos, uma vez que o professor não consegue prever todas as adversidades que poderão surgir no decorrer da aula. Porém, as reflexões apresentam-se como um suporte que poderão ajudar a evitar algumas dessas adversidades. Desta forma, o professor deverá procurar “ (...) *compreender, afirmar e realizar em seu trabalho o sentido mesmo da existência individual e coletiva, da educação, da escola, da universidade, do ensino, do curso, do currículo, do saber, do ensinar, do aprender e da pesquisa*” (Batista 1998, p. 47). Ao longo do meu ano de estágio pude desenvolver as minhas capacidades reflexivas, passando de um nível inicial baseado em factos descritivos para um nível mais avançado, nos quais os problemas eram sustentados em estudos científicos realizados por vários autores.

Depois deste percurso no contexto real de ensino, contrariamente às vivências e aos estereótipos que levava para o estágio, percebi que o professor não é apenas aquela pessoa que entra exclusivamente numa sala de aula para transmitir conteúdos. O professor, na sociedade atual, é uma pessoa que tem que ser capaz de promover a aprendizagem do aluno. É ele que deve estimular a criança para a descoberta, em busca de novos saberes. Para tal, deverá criar

proximidade com os alunos, para que sintam um maior comprometimento e maior identificação com o processo de ensino-aprendizagem. Tal como a professora orientadora nos foi dizendo ao longo do ano "mais do que transmitir conhecimentos, é fundamental criarmos rotinas e ensinamentos para a vida dos nossos alunos".

Em suma, espero que, na minha atuação futura (quem sabe enquanto professor), poderei colocar em prática os conhecimentos que tive a possibilidade de aprimorar ao longo deste ano de estágio. Caso seja possível, espero poder pertencer a uma escola que me receba de braços abertos, tal como aconteceu com a escola onde realizei o estágio. Uma escola em que prevaleça o espírito de partilha e proximidade, em que todos trabalham para um fim comum, A APRENDIZAGEM!

7. BIBLIOGRAFIA

- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola*. Porto: Asa
- Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa.
- Amado, J., Freire, I. (2002). *Investigar em Educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1 (1), Julho, pp. 179-217.
- Amado, J., Freire, I. (2002). *Investigar em Educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1 (1), Julho, pp. 179-217.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cid, L. (2002). *Alteração dos motivos para a prática desportiva das crianças e jovens*. Revista Digital, Buenos Aires, ano 8, n.55. Disponível em: Couvaneiro, C., Reis, M. (2007). *Avaliar, reflectir, melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Grupo Editorial Universitario.
- Cunha, A. (2008). *Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, H., Lázaro, J., Vasconcelos-Raposo, J. (2005). *Razões para a não prática desportiva em adultos: Estudo comparativo entre a realidade rural e urbana*. Redalyc. Sistema de Informação Científica, Rede de Revistas Científicas da América Latina o Caribe, a Espanha e Portugal, Volume 1(2), pp 106-114.
- Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J. (2004). *A teoria da auto-determinação no contexto desportivo (Dossier)*. Horizonte, 114.
- Fernandes, L. (2001). *Apoios Educativos no 3º ciclo: o que pensam os alunos (Estudo Exploratório)*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Formosinho, J. (2012). *Participatory Educational Environments: a challenge to Freire, P. (2007). Educação como prática da liberdade*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gallahue D., Donnelly F. (2008). *Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças*. Phorte, 4 Ed. , São Paulo.

- Gil, A. (2006). *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). *Aprender a ser professor: O papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de Educação Física*. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *Livro de Resumos do Seminário Internacional 'O Estágio Profissional na (Re)Construção da Identidade Profissional do Professor'*. Porto: Editora FADEUP.
- Gonçalves, J. (2010). *Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão*. Sísifo, Lisboa, n. 8, p. 23-36. Disponível em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_J.A.Gon%C3%A7alves\(2\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_J.A.Gon%C3%A7alves(2).pdf).
- Lopes, R.; Gomes, C. (2012) *Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura?* Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282, abr./jun. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/03.pdf> acesso em 30 de março de 2013.
- Gouveia, F. (2007). *Motivação e Prática da Educação Física*. Campinas: Papirus.
- Graça, A. (2001). *Breve roteiro da Investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da educação física*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 1 (1) 104-113.
- Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Asa.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação Desmitificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Jurasaitė-Harbison, E. (2005). *Reconstructing teacher's professional identity in a research discourse: A professional development opportunity in an informal setting*. Trames, 9 (2): 159-176.
- Kraemer, M. (2006). *Avaliação da aprendizagem como construção do saber*. Luckesis, Cipriano.
- Lee, T. (1999). *The unfolding model of voluntary turnover: a replication and extension*. Academy of Management Journal, v. 42, n. 4, p. 450-462.
- Lopes, J. (2002). *Problemas do Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de "Ensinar"*. Coimbra: Quarteto.



- Mahoney, A. (2002). *Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais*. In V.S. Placco (Org.), *Psicologia & Educação: Revendo contribuições* (pp. 9-32). São Paulo: Educ.
- Marques, R. (2001). *Professores, família e projecto educativo*. Porto: Asa Editores.
- Matos, Z. (2012). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino da educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Melo-Silva, L. (1999). *Estágio profissionalizante em orientação profissional: A visão de alguns psicólogos-estagiários*. Revista da ABOP.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógicas*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rego, T. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Romanowski, J., Wachowicz, L. (2003). *Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. In: Anastasiou, Lea das Graças Camargo. SC: Univille.
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). *The purpose, value and structure of the practicum in the higher education: A literature review*. Higher Education, 31, 355-377.
- Santa'anna, I. (1995). *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes.
- Vasconcelos, L. (2009). *Dilemas e defesa do estágio Curricular em Serviço Social: Expressão dos (Des) encontros entre a formação profissional e o mercado de trabalho*. Temporalis, Brasília, ano IX, n.17.
- Vigarello, G. (1978). *Le corps redressé*. Paris: Jean Pierre Delarge.

8. ANEXOS

Anexo 1 – Unidade Didática de Voleibol da Turma Residente

Data			2/10	9/10	16/10	23/10	30/10	6/11	16/02	23/02	1/03	8/03	15/03
Espaço			Pavil hãõ	Pavil hãõ	Pavil hãõ	Pavil hãõ	Pavil hãõ	Pavil hãõ	Pavil hãõ	Pavil hãõ	Pavil hãõ	Pavil hãõ	Pavil hãõ
Aula nº			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Duração			90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Conteúdos													
Cultura Desportivos	História	Fundador da Modalidade	X										
		Surgimento da Modalidade	X										
		Evolução da Modalidade	X										
		Número de Jogadores	X										
		Medidas do Campo	X										
		Duração do Jogo	X										
	Regras	Transporte		X									
		Máximo 3 toques por equipa			X								
		Toque na rede				X							
		Transposição da linha divisória							X				
		Rotação no serviço					X						
	Sinais	Transporte – Levantar lentamente o antebraço com a palma da mão voltada para cima		X									
		Quatro toques – Levantar quatro dedos afastados			X								
		Toque na rede – Tocar no cordo da rede, ou na parte lateral da mesma				X							
		Bola fora - Levantar os antebraços na posição vertical com as mãos abertas e as palmas viradas para o corpo							X				
		Bola dentro: Estender o braço e o dedo em direcção ao campo.							X				
Habilidades Motoras	Técnica	Posição Base	AD	I/E	E	C		AF					AS
		Passe de frente	AD	I/E	E	C		AF					AS
		Serviço por baixo	AD	I/E	E	C		AF					AS
		Deslocamento	AD		I/E	E	C	AF					AS
		Manchete	AD		I/E	E	E	AF	E	C			AS
		Serviço por cima	AD			I/E	E	AF	E	E	E	C	AS
		Remate	AD			I/E	E	AF	E	E	E	C	AS
		Bloco	AD					AF	I/E	E	E	E	AS
		Amortie	AD					AF	I/E	E	E	E	AS
	Formas de Jogo	1x1	AD	I/E	E	C		AF					AS
		2x2	AD	I/E	E	E	C	AF					AS
		3x3		I/E	E	E	C	AF					AS
		4x4	AD		I/E	E	E	AF	E	C			AS
		6x6						AF	I/E	E	E	E	AS
	Táctica	Colocar a bola em espaços de difícil recepção	AD			I/E	E	AF	E	E	C		AS
		Deslocar-se em função da trajectória da bola	AD	I/E	E	E	C	AF					AS
		Comunicação verbal	AD		I/E	E	E	AF	E	E	C		AS

Cultura Desportiva	Regras	Transposição da linha divisória																		X					
		Rotação no serviço																X							
	Sinais	Transporte – Levantar lentamente o antebraço com a palma da mão voltada para cima													X										
		Quatro toques – Levantar quatro dedos afastados														X									
		Toque na rede – Tocar no cordo da rede, ou na parte lateral da mesma															X								
		Bola fora - Levantar os antebraços na posição vertical com as mãos abertas e as palmas viradas para o corpo																		X					
Habilidades Motoras	Técnica	Bola dentro: Estender o braço e o dedo em direcção ao campo.																		X					
		Posição Base												AD	I/E	E	C		AF						AS
		Passe de frente												AD	I/E	E	C		AF						AS
		Serviço por baixo												AD	I/E	E	C		AF						AS
		Deslocamento												AD		I/E	E	C	AF						AS
		Manchete												AD		I/E	E	E	AF	E	C				AS
		Serviço por cima												AD			I/E	E	AF	E	E	E	C		AS
		Remate												AD			I/E	E	AF	E	E	E	C		AS
		Bloco												AD					AF	I/E	E	E	E		AS
		Amortie												AD					AF	I/E	E	E	E		AS
	Formas de Jogo	1x1												AD	I/E	E	C		AF						AS
		2x2												AD	I/E	E	E	C	AF						AS
		3x3													I/E	E	E	C	AF						AS
		4x4												AD		I/E	E	E	AF	E	C				AS
		6x6																	AF	I/E	E	E	E		AS
	Táctica	Colocar a bola em espaços de difícil recepção												AD			I/E	E	AF	E	E	C			AS
		Deslocar-se em função da trajectória da bola												AD	I/E	E	E	C	AF						AS
		Comunicação verbal												AD		I/E	E	E	AF	E	E	C			AS
		Consecução dos três toques												AD	I/E	E	E	C	AF						AS
		Distribuição de Papéis												AD			I/E	E	AF	E	E	E	C		AS
Conceitos Fisiológicos	Capacidades Coordenativas	Orientação Espacial												Integrados na modalidade todas as aulas através de treino funcional											
		Capacidade de Reação																							
		Diferenciação Cenestésica																							
	Capacidades Condicionais	Equilíbrio												Integrados na modalidade todas as aulas através de treino funcional											
		Resistência																							
Força																									
Velocidade																									
Conceitos Psicosociais	Flexibilidade																								
	Auto-estima												Valores que os alunos deverão adquirir/desenvolver ao longo das aulas												
	Autonomia																								
	Cooperação/Espírito de Equipa																								
	Disciplina																								
Empenho																									
Fair-Play																									



“As aulas de E.F. Ajudam-me a esquecer os problemas das disciplinas mais teóricas”
“Sou um apaixonado por desporto, é uma disciplina que me faz sentir bem”
(Joana, 16 anos)

“Aprendo novos desportos e muitas das suas regras”
“Gosto de ser o primeiro a chegar e aproveitar ao máximo”
(Miguel, 11 anos)

“Nas aulas de E.F. aprendo e divirto-me imenso com a minha turma”
“As aulas de E.F. são a melhor parte da minha semana” (Luís, 6 anos)


EDUCAÇÃO FÍSICA É...

OBJETIVO

O presente poster tem como objetivo espelhar as opiniões de alunos dos ensinos básico e secundário, do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, acerca das aprendizagens em Educação Física.

METODOLOGIA

Foram selecionados aleatoriamente 2 alunos do 1º ciclo (8-9 anos), 2 alunos do 2º ciclo (11-12 anos) e 2 alunos do secundário (16-17 anos) do agrupamento de escolas. Os alunos foram convidados a elaborar uma frase alusiva ao significado que atribuem à Educação Física, bem como às aprendizagens que nela ocorrem.



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho

Estagiários:
Ricardo Martins; Ronald Dias; Tiago Marques;
Professora Cooperante: Teresa Leandro;
Professora Orientadora: Paula Batista

Anexo 3 – Questionário Motivacional aplicado ao Ensino Secundário

Este questionário destina-se a recolher dados para um estudo realizado no âmbito do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O objetivo da pesquisa é captar as motivações dos alunos para as aulas de Educação Física. Para que os dados sejam válidos agradecemos que as tuas respostas sejam sinceras. O questionário é anónimo.

Considera cada frase expressa e indica com um círculo em redor do número que melhor refletir o que sentes acerca dela. Utiliza para o efeito a escala de 1 a 7, em que 1 significa que discordas plenamente; 2 que discordas bastante; 3 que discordas no geral; 4 que nem discordas, nem concordes; 5 que concordas no geral; 6 que concordas bastante; e 7 que concordas plenamente.

Ano de escolaridade: _____ Curso que frequentas: _____ Idade: _____

Sexo: _____ Praticas alguma atividade desportiva federada? _____ Qual(is)? _____

Número de horas por semana? _____

Eu realizo a aula de Educação Física:	
1 - Porque é importante para mim realizar corretamente as atividades.	1 2 3 4 5 6 7
2 - Mas realmente não sei porquê.	1 2 3 4 5 6 7
3 - Mas sinto que estou a desperdiçar o meu tempo.	1 2 3 4 5 6 7
4 - Porque é suposto eu realizar.	1 2 3 4 5 6 7
5 - Para que o professor não se zangue comigo.	1 2 3 4 5 6 7
6 - Porque é emocionante.	1 2 3 4 5 6 7
7 - Porque iria sentir-me mal caso não a realizasse.	1 2 3 4 5 6 7
8 - Mas não obtenho resultados deste tipo de aulas.	1 2 3 4 5 6 7
9 - Mas não compreendo porque existem este tipo de aulas.	1 2 3 4 5 6 7
10 - Porque é obrigatório.	1 2 3 4 5 6 7
11 - Porque quero aprender novas habilidades.	1 2 3 4 5 6 7
12 - Porque arranjo problemas se não a realizar.	1 2 3 4 5 6 7
13 - Devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades/técnicas.	1 2 3 4 5 6 7
14 - Porque posso aprender habilidades ou técnicas que poderei utilizar noutras áreas da minha vida.	1 2 3 4 5 6 7
15 - Porque é divertida.	1 2 3 4 5 6 7
16 - Porque quero melhorar o meu nível desportivo.	1 2 3 4 5 6 7
17 - Porque eu gosto de aprender novas habilidades.	1 2 3 4 5 6 7
18 - Porque quero que o professor ache que eu sou um bom aluno.	1 2 3 4 5 6 7
19 - Porque fico preocupado se não a realizar.	1 2 3 4 5 6 7
20 - Porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente em todas as atividades.	1 2 3 4 5 6 7

Sebenta de Voleibol

1 - História

Foi um professor de Educação Física americano, de Massachussetts, William G. Morgan, quem, em 1895, ao procurar criar uma nova atividade que fosse suave e motivante, e que também pudesse ser praticada no Inverno, inventou um jogo, a que chamou “mintonette” que deu origem ao Voleibol dos nossos dias. Ter-se-á inspirado no ténis, como se pode constatar, quer pelo formato do campo quer pela rede suspensa ao meio para evitar o contacto pessoal. O professor Morgan estabeleceu que a bola deveria ser mantida no ar por meio de toques, enviando-a, em seguida, para o campo adversário, por cima de uma rede a 1,98 m do solo.

O número de jogadores não era limitado, só que tinha de ser igual para ambas as equipas e para que todos os jogadores pudessem servir, usava-se já o sistema de rotação.

Como a bola de basquetebol era muito pesada, começou a usar-se a sua câmara, o que também se tornava demasiado leve. Por isso, a firma G. Spalding & Brothers conseguiu satisfazer o professor Morgan, criando uma bola idêntica à dos tempos atuais.

Seguem-se alterações às regras, que vão determinar desde o número de seis jogadores em campo para cada equipa (mais seis suplentes por equipa), até ao limite de três toques por equipa e, mesmo, à fixação da rede a 2,43 m de altura e ao limite de 15 pontos para os jogos.

Durante as duas grandes guerras, os soldados americanos, ao praticarem nas horas vagas essa nova modalidade, contribuíram para a divulgação da mesma, quer na Ásia quer na Europa. **Em Portugal o Voleibol** apareceu por influência destas mesmas tropas estacionadas nos Açores durante a primeira guerra mundial.

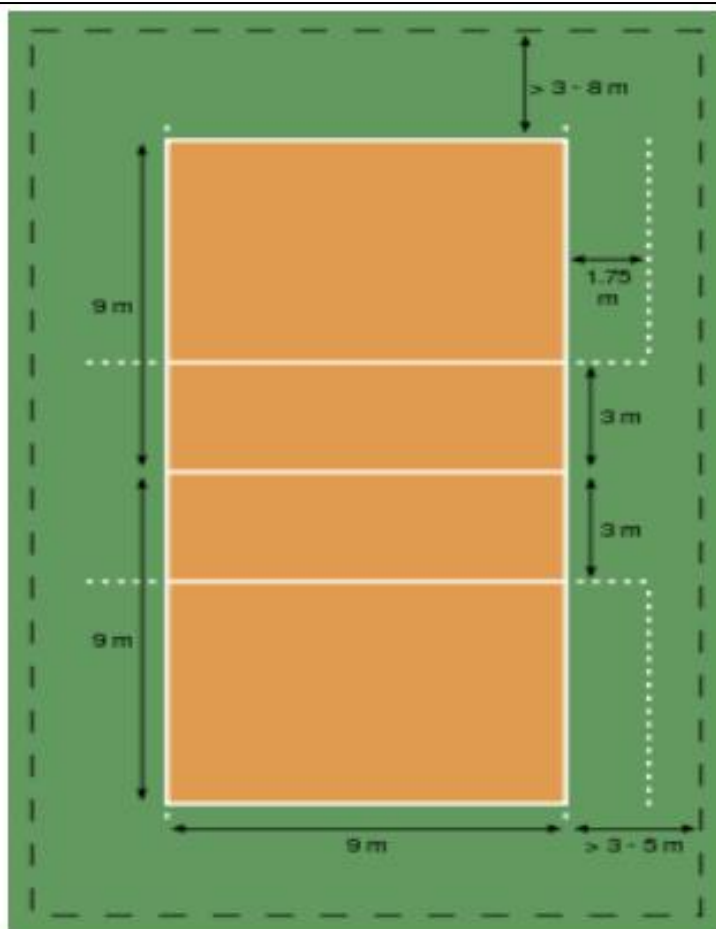
Dos pavilhões, o Voleibol vai ultrapassar fronteiras e ocupar espaços abertos, como se pode constatar no caso dos torneios internacionais de Voleibol de praia, fazendo aumentar imenso o número de praticantes.

Este jogo apareceu pela primeira vez nos **Jogos Olímpicos de Tóquio**, no Japão, em 1964.

O atual Campeão Nacional de Voleibol Masculino é o SL Benfica. A equipa com maior número de títulos é o SC Espinho (18).

2. Identificação do recinto de jogo

O jogo realiza-se num campo retangular (cuja dimensão é de 18 x 9 m), limitado por duas linhas laterais e duas linhas finais, e dividido ao meio por uma linha de meio campo e por uma rede (cuja altura varia consoante o escalão etário – seniores masc. = 2,43m; seniores femininos = 2,24m). A 3 metros da linha central encontra-se a linha de ataque ou dos 3 m que diferencia os jogadores defesas dos jogadores atacantes e que se prolonga para fora do campo com linha tracejada. Fora do campo e no prolongamento das linhas laterais encontram-se umas pequenas linhas que definem a zona de serviço (fig.1)



3. Sistema de pontuação

- a) Um jogo é ganho pela equipa que vença 3 sets.
- b) Todos os sets são jogados segundo o sistema de pontuação contínua. Por cada jogada ganha (independente- mente de ter ou não a posse do serviço) é averbado um ponto à equipa que a ganhou.
- c) Um set é ganho pela equipa que faz primeiro 25 pontos com uma diferença de 2 pontos. Em caso de igualdade a 24-24, o jogo continua até haver uma diferença de 2 pontos (26-24, 27-25, 32-30, etc).

Contudo, num jogo em que seja necessário recorrer ao 5º set, este será jogado somente até aos 15 pontos, sendo também necessário existir uma diferença de dois pontos entre as equipas. Se o resultado estiver em 14-14, o jogo prossegue até existir uma diferença de dois pontos.

4. Jogar a bola

- a) Cada equipa tem direito a um máximo de 3 toques (além do toque do bloco) para reenviar a bola por cima da rede e entre as varetas (sem as tocar).
- b) Um jogador não pode tocar duas vezes consecutivas na bola (exceto no bloco, que não conta como toque).
- c) A bola pode ser tocada por qualquer parte do corpo (exceto na execução do serviço).
- d) Não é permitida penetrar no campo adversário. Contudo os jogadores podem calcar a linha central, não a podendo ultrapassar completamente.
- e) A bola tem que ser batida, não podendo ser agarrada ou lançada.

5. Rotações

Quando uma equipa ganha o direito ao serviço, os jogadores são obrigados a efetuar uma rotação, deslocando-se no sentido dos ponteiros do relógio (ver fig. 2). Uma falta de rotação origina a marcação de ponto para o adversário e a perda de serviço, se for caso disso. A cada mudança de serviço corresponde uma rotação.

6. Algumas regras importantes

Bola fora – a bola é considerada fora quando: toca no chão ou num objeto fora dos limites do campo; toca ou passa por fora das varetas.

Nota: as linhas fazem parte do campo.

Toque da bola na rede – Uma bola enviada para o campo adversário pode tocar na rede (incluindo o serviço). Uma bola que toca na rede e fica no mesmo campo é sempre jogável se não tocar o solo e se a equipa ainda dispuser de toques para a enviar para o campo adversário.

Faltas do jogador à rede – É considerado falta quando um jogador toca na rede e esse toque influencia a jogada. Um toque “acidental” que não interfere na jogada não é considerado falta (cabe ao árbitro tomar a decisão da interferência ou não na jogada). O toque no bordo superior da rede, seja na ação de bloco seja na ação de remate é considerado falta.

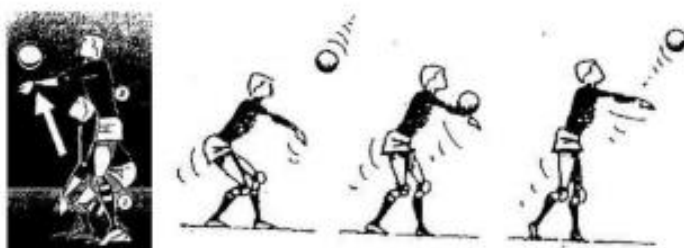
Quanto à altura da rede, depende da idade e da altura dos praticantes devendo, no entanto, ser recomendado que os alunos não consigam passar com os cotovelos acima da rede após salto (se assim acontecer aumentar a altura da rede até 2.43 m Masc. ou 2.24 m Fem). Na situação de jogo a rede deverá estar colocada a uma altura, que não permita atacar sem saltar, perto dela.

Passe



- Mãos em forma de triângulo
- Contactar a bola acima da cabeça e tão perto da testa quanto possível.
- Estar compacto e equilibrado.
- Chegar ao ponto de contacto com a bola e encarar o alvo para onde se quer mandar a bola.

Manchete



- pés ligeiramente mais afastados do que os ombros;
- pernas fletidas e afastadas;
- mãos unidas de forma a facilitar o contacto com a bola nos antebraços, com braços estendidos e juntos;
- os antebraços são contactados na parte interna, formando uma superfície plana e homogénea;
- no momento do contacto com a bola existe uma extensão dos membros inferiores, mantendo sempre as mãos unidas

Serviço por baixo



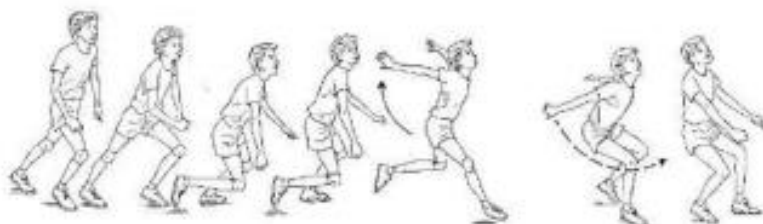
- Pé contrário à mão que bate a bola à frente;
- Bola à altura da cintura na direção da mão de batimento;
- Braço estendido com movimento de trás para a frente;

Serviço por cima



- Pé contrário à mão que bate na bola à frente;
- Apoios e ombros direccionados para o alvo (local para onde se quer enviar a bola);
- Bola na mão livre à altura dos ombros;
- Lançamento da bola na vertical e em frente do braço de batimento;
- Batimento acima e à frente da cabeça com a mão aberta e rija;
- O membro que executa o batimento deve estar estendido no momento do contacto.

Remate



- A posição de partida é a média e a corrida de aproximação é feita com 3, 2 ou 1 passo. O último passo é longo, rápido e explosivo;
- Impulsão na vertical;



- Durante a impulsão os membros superiores elevam-se (o membro dominante descreve movimento para trás enquanto que o outro aponta na direção da bola);
- No momento antes do batimento o cotovelo mantém-se elevado;
- No contacto, o pulso é colocado por cima da bola. Esta é contactada com a mão, desde a zona junto ao pulso até aos dedos;

(dedos afastados);

- Amortecer a queda com flexão dos membros inferiores (cair como se salta).

Conteúdos táticos trabalhados na aula

Colocar a bola em espaço de difícil receção

- Colocar a bola consoante o posicionamento dos defensores;
- Utiliza o gesto técnico mais adequado.

Deslocar-se em função da trajectória da bola

- Utilizar passo-caçado;
- Identificar e antecipar ponto de queda da bola.

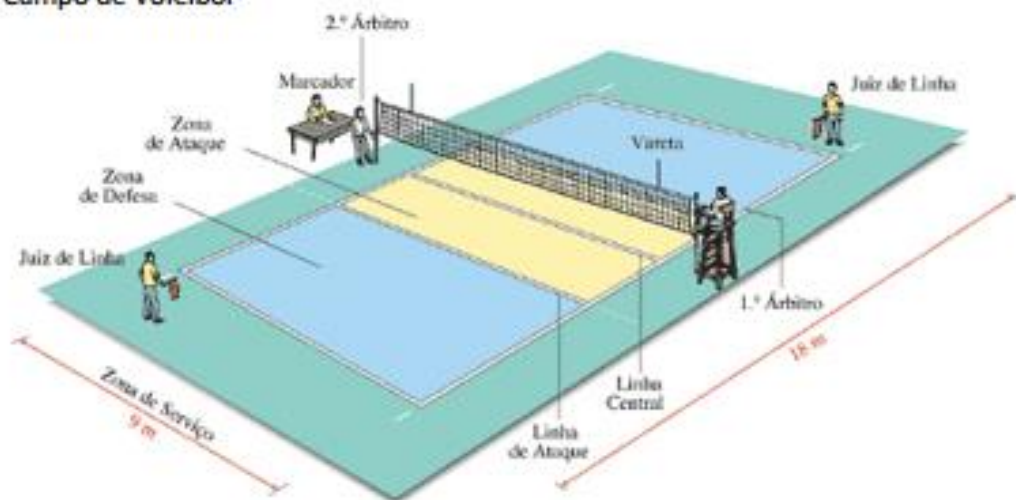
Comunicação verbal

- Fala antes de receber a bola, antecipando o seu local de queda.


Diferenciação de papéis

- Recebe a bola, jogando-a para distribuidor junto da rede;
- O distribuidor coloca a bola jogável para quem vai finalizar;
- Finalizador sob à rede após passe do distribuidor.


Campo de Voleibol



Anexo 5 – Ficha de Auto Avaliação do 3º Período



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
e CIÊNCIA

151336

Autoavaliação – 3º Período

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Competências de Atitudes e de Conhecimento trabalhadas nas aulas	Orientação	Dança	Badminton
Classificação de 1 a 5*			
Fui assíduo(a)			
Fui pontual			
Particpei ativamente e de forma autónoma nas aulas			
Cumprir as tarefas solicitadas			
Relacionei-me e cooperei com os colegas e o professor			
Admiti indicações e aceitei as opções dos colegas			
Trouxe equipamento adequado à aula			
Respeitei o material escolar			
Aceitei as decisões de arbitragem			
Aceitei as decisões do professor			
Aplico as regras de higiene e de segurança nas aulas			
Conheço o regulamento			
Conheço os elementos técnicos e táticos			

Dança	Class. 1 a 5*
Competências de Ação trabalhadas nas aulas	
o aluno reconhece os tempos musicais da música e realiza os passos de forma ritmada;	
o aluno apresenta uma postura adequada, realizando movimentos fluidos e dinâmicos;	
o aluno estabelece boa relação corporal, controlando as diferentes partes do corpo;	
o aluno ocupa de forma racional o espaço;	
Nota prática de <u>Dança</u> que considero justa (de 0 a 20 valores):	

Orientação	Class. 1 a 5*
Competências de Ação trabalhadas nas aulas	
O aluno identifica e distingue os diferentes pontos cardeais;	
O aluno constrói um percurso no mapa, utilizando a simbologia adequada;	
O aluno orienta-se pelo mapa, identificando os principais locais da escola;	
O aluno utiliza corretamente a bússola, realizando todos os passos que permitam identificar as coordenadas entre dois pontos;	
Nota prática de <u>Orientação</u> que considero justa (de 0 a 20 valores):	

Badminton	Class. 1 a 5*
Competências de Ação trabalhadas nas aulas	
Na colocação do volante em espaços de difícil receção, o aluno coloca o volante em função do posicionamento dos defensores	
Na colocação do volante em espaços de difícil receção, o aluno utiliza o gesto técnico mas adequado tendo em conta a trajetória do volante	
Na deslocação em função da trajetória do volante o aluno utiliza atitudes (Direita/ esquerda/ fundo/ rede)	
Na deslocação em função da trajetória do volante, o aluno identifica e antecipa o ponto de queda do volante	
Na redução dos espaços vazios, após batimento, o aluno retoma a posição central do campo	
Nota prática de <u>Badminton</u> que considero justa (de 0 a 20 valores):	

Autoavaliação FINAL de 3º período (0 – 20 valores): _____

